

Isabel Augusto Hogueane

**Envolvimento Parental na Aprendizagem dos Filhos ao Longo da
Escolaridade na 7^a, 10^a e 12^a classes.**

Orientador externo: Professor Doutor Pedro Sales Luís Rosário

Orientador interno: Professor Doutor Jaime da Costa Alípio

Universidade Pedagógica de Maputo

2022

Isabel Augusto Hogueane

**Envolvimento Parental na Aprendizagem dos Filhos ao Longo da
Escolaridade na 7^a, 10^a e 12^a classes.**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica de Maputo, como requisito para a obtenção do grau académico de Doutor em Psicologia Educacional, sob orientação do Professor Doutor Pedro Sales Luís Rosário (supervisor externo) e Professor Doutor Jaime da Costa Alípio (Supervisor interno).

Universidade Pedagógica de Maputo

2022

Agradecimentos

Agradeço de forma especial aos Professores Doutores Pedro Sales Luís Rosário e Jaime da Costa Alípio, meus orientadores que com muita paciência e sabedoria foram corrigindo e aperfeiçoando este trabalho.

À direcção da Universidade Save, delegação da Maxixe, pela oportunidade concedida para a realização deste doutoramento.

À Presidência da Escola Doutoral de Psicologia, na pessoa da Professora Doutora Bendita Donaciano Lopes, pelo esforço empreendido na concretização do Curso de Doutoramento em Psicologia Educacional na Universidade Pedagógica de Maputo.

Aos meus colegas de turma, pela amizade e colaboração académica.

Às direcções das Escolas Primária Completa Josina Machel, Secundária de Chambone e Secundária 1º de Maio pela receptividade à investigação, autorizando a realização das entrevistas com os pais dos seus alunos.

Aos pais que voluntariamente e gratuitamente se disponibilizaram para as entrevistas necessárias ao estudo.

Aos alunos que serviram de guia para chegar aos pais.

Aos Professores Doutores Geraldo Mate e Maurício Nhanchengo pela ajuda incondicional nos momentos de dificuldades.

Ao meu marido, Anselmo, por todo apoio, compreensão, e pelo encorajamento nos momentos de desânimo.

Aos meus filhos, Mayra, Clarson e Orlenly, pela compreensão da minha ausência nas horas de estudo.

Ao meu irmão, José, pelas observações importantes na construção do texto deste trabalho.

À toda minha família, pelo encorajamento e compreensão da minha ausência nos diferentes eventos sociais.

Por fim, a todos que directa ou indirectamente contribuíram para o sucesso deste trabalho, o meu muito obrigada e que Deus os abençoe.

Dedicatória

Ao meu marido e aos meus filhos pelo seu envolvimento na minha formação, apoiando-me de diferentes formas.

Declaração de Honra

Declaro que esta Tese de Doutoramento é resultado da minha investigação pessoal e das orientações dos meus supervisores. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto e nas referências bibliográficas.

Declaro, ainda, que este trabalho não foi apresentado em nenhuma outra instituição para a obtenção de qualquer grau académico.

Maputo, ___ de _____ de 2022

Isabel Augusto Hogueane

Resumo

O envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos é apontado em várias pesquisas como um factor fundamental para o sucesso escolar dos educandos. Contudo, em Moçambique os estudos relatam a baixa participação dos pais na escolarização, o que influencia os baixos níveis de aprendizagem dos alunos no ensino primário e secundário, daí que se apela para a promoção de acções de envolvimento parental. No entanto, pouco se sabe sobre a forma como os pais se envolvem na aprendizagem ao longo da escolaridade dos filhos. Assim, seguindo uma abordagem fenomenográfica, este estudo tem como objectivo aprofundar o conhecimento sobre o envolvimento dos pais na aprendizagem ao longo da escolaridade dos filhos, pois para se adoptarem acções que estimulem o maior envolvimento é necessário partir de dados da investigação. No presente estudo participaram 60 pais de alunos da 7^a, 10^a e 12^a classe de três escolas da Província de Inhambane. Os dados recolhidos, através da entrevista semi-estruturada, foram posteriormente submetidos à análise de conteúdo procurando identificar o significado que os pais atribuem ao envolvimento, aos seus objectivos, às suas práticas, aos obstáculos enfrentados, aos factores promotores e ao impacto percebido. Os resultados revelam que o envolvimento parental é definido de três formas diferentes: acompanhamento do processo de aprendizagem, controlo da vida escolar e responsabilidade parental. Os dados mostram, ainda, que os pais se envolvem de várias formas: apoio ao tpc, concessão de tempo para aprendizagem, controlo da pontualidade e assiduidade, comunicação pais-filhos sobre o bom comportamento e a importância da escola, apoio à superação de dificuldades, controlo do aproveitamento, controlo do tpc, pagamento das despesas escolares, participação em reuniões e comunicação com o professor para saber do comportamento, do aproveitamento e da aprendizagem. Além disso, nos discursos verifica-se uma tendência de menor envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos da 10^a e 12^a classes. Mais ainda, os pais envolvem-se com o objectivo de apoiar a aprendizagem, ajudar na superação de dificuldades, apoiar o professor, ter bons resultados, ter maior domínio das matérias, preparar o futuro e contribuir para o desenvolvimento do país. Os pais envolvem-se movidos pela responsabilidade que têm na educação, na resposta do educando e, também, nas expectativas para o futuro do educando. Os pais notam os benefícios do seu apoio no aproveitamento escolar, no comportamento e no empenho escolar dos filhos. Porém, as condições financeiras, a falta de domínio das matérias, a falta de tempo e as características do educando, dificultam o envolvimento dos pais. Concluiu-se que os pais participam na aprendizagem dos filhos, mas com limitações, daí que precisam de orientações para saberem em que aspectos devem investir mais e como devem fazê-lo. Deste modo, sugere-se a implementação de programas de envolvimento parental que podem facilitar conhecimentos sobre as estratégias que os pais deveriam adoptar com vista ao sucesso na aprendizagem dos filhos.

Palavras-chave: Aprendizagem, envolvimento, pais, desempenho, alunos.

Abstract

The involvement of parents in their children's learning is pointed out in several studies as a fundamental factor for the students' school success. However, in Mozambique, studies report the low participation of parents in schooling, which influences the low levels of student learning in primary and secondary education, hence the call for the promotion of parental involvement actions. However, little is known about how parents are involved in learning throughout their children's schooling. Thus, following a phenomenographic approach, this study aims to deepen the knowledge about the involvement of parents in learning throughout their children's schooling, since, in order to adopt actions that encourage greater involvement, it is necessary to start from research data. This study involved 60 parents of 7th, 10th and 12th grade students from three schools in Inhambane Province. The data collected, through semi-structured interviews, were later submitted to content analysis, seeking to identify the meaning that parents attribute to involvement, its objectives, practices, obstacles faced, promoting factors and perceived impact. The results reveal that parental involvement is defined in three different ways: monitoring the learning process, controlling school life and parental responsibility. The data also show that parents get involved in various ways: support for the homework, granting time for learning, monitoring punctuality and attendance, parent-child communication about good behaviour and the importance of school, support for overcoming difficulties, performance control, homework control, payment of school expenses, participation in meetings and communication with the teacher to find out about behaviour, performance and learning. In addition, in the speeches, there is a tendency for less involvement of parents in the learning of children from 10th and 12th grades. Furthermore, parents get involved with the aim of supporting learning, helping to overcome difficulties, supporting the teacher, achieving good results, having greater mastery of subjects, preparing the future and contributing to the country's development. Parents get involved moved by the responsibility they have in education, in the student's response and also in the expectations for the student's future. Parents see the benefits of their support for their children's educational achievement, behaviour, and commitment. However, the financial conditions, the lack of mastery of the subjects, the lack of time and the characteristics of the student, make it difficult for parents to be involved. It was concluded that parents participate in their children's learning, but with limitations, so they need guidance to know in which aspects they should invest more and how they should do it. Thus, it is suggested the implementation of parental involvement programs that can facilitate knowledge about the strategies that parents should adopt with a view to the success of their children's learning.

Keywords: Learning, involvement, parents, performance, students.

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	17
MARCO TEÓRICO.....	17
1.1. Teoria de Base.....	17
1.2. Resenha histórica da pesquisa do envolvimento parental	19
1.3. Envolvimento parental – perspectiva conceptual	20
1.4. Tipos de envolvimento parental	21
1.5. Modelos explicativos do envolvimento parental.....	24
1.6. Factores que influenciam o envolvimento parental.....	26
1.7. Obstáculos do envolvimento parental	29
1.8. Impacto do envolvimento parental na aprendizagem dos filhos	35
1.9. Envolvimento parental no ensino Primário e Secundário	38
1.10. Estudos feitos sobre o envolvimento parental na aprendizagem dos filhos	41
1.11. Participação dos pais na aprendizagem dos filhos em Moçambique	44
CAPÍTULO II.....	50
METODOLOGIA.....	50
2.1. Método de estudo	50
2.2. Participantes	51
2.4. Procedimento para recolha de dados	54
2.5. Questões éticas	55
2.6. Instrumento de recolha de dados.....	56
2.6.1. Construção do instrumento de recolha de dados	57
2.6.2. Validação do instrumento de recolha de dados	58
2.7. Procedimento para análise dos dados.....	60
Capítulo III.....	62
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	62
3.1. Categorização.....	62
3.2. Apresentação, análise e discussão dos dados	66
3.2.1. Categoria: Definição	71
3.2.2. Categoria: Objectivos.....	80
3.2.3 Categoria: Práticas.....	92

3.2.4. Categoria: obstáculos percebidos	112
3.2.5. Categoria: Factores promotores	118
3.2.6. Categoria: Impacto percebido	122
3.3. Conclusão	127
3.4. Implicações educacionais	130
Referências	132

Lista de tabelas

Tabela 1- Nível acadêmico dos sujeitos da amostra.....	51
Tabela 2 - Ocupação dos sujeitos da amostra.....	52
Tabela 3 - Categorias e questões que orientaram a entrevista.....	56
Tabela 4 - Subcategorias identificadas em cada categoria.....	61
Tabela 5 - Frequências e percentagens das categorias e subcategorias.....	65
Tabela 6 - Frequências e percentagens das subcategorias encontradas na categoria definição.....	69
Tabela 7 - Estratégias do envolvimento parental.....	74
Tabela 8 - Frequências e percentagens das subcategorias encontradas na categoria objectivos.....	81
Tabela 9 - Frequências e percentagens das subcategorias encontradas na categoria práticas.....	91
Tabela 10 - Frequências e percentagens das subcategorias encontradas na categoria obstáculos percebidos.....	110
Tabela 11 - Frequências e percentagens das subcategorias encontradas na categoria factores promotores.....	118
Tabela 12 - Frequências e percentagens das subcategorias encontradas na categoria impacto percebido.....	121

Abreviaturas e siglas

AAD - Associação de Apoio ao Desenvolvimento

AAVV - Autores Vários

ACEA - Associação Cidade Escola Aprendiz

EUA - Estados Unidos da América

ICDS - Instituto para Cidadania e Desenvolvimento Sustentável

INE - Instituto Nacional de Estatística

MEPT - Movimento de Educação para Todos

MINED - Ministério da Educação

MINEDH - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

SACMEQ - Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality

Tpc - Trabalho para casa

TIC's - Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a qualidade de ensino em Moçambique tem sido baixa, o que leva a números elevados de reprovações em todos níveis de ensino geral, nomeadamente o primário e o secundário (MINEDH, 2015a). Especificamente, o maior problema é a falta de domínio da leitura e da escrita nas classes iniciais do nível primário o que dificulta a aprendizagem nas classes seguintes. Em cada 16 alunos da 3ª classe apenas 1 sabe ler frases simples, o que indica que somente 6 % dos alunos atinge o nível de leitura previsto no primeiro ciclo do ensino primário (MINEDH, 2015a), bem como as elevadas taxas de reprovação na 10ª classe (de 2015 a 2018 variaram entre 57,7% e 28,8%, respectivamente) e na 12ª (de 2015 a 2018 variaram entre 48,7% e 23,1%, respectivamente).

Como se pode inferir, os alunos que terminam o ensino primário ingressam na escola secundária sem reunirem as competências principais da leitura, contagem e cálculo previstos para a 2ª classe (ICDS, 2017).

De um modo geral, estes dados fazem perceber que a nível nacional, no ensino primário e secundário, registam-se níveis baixos de aprendizagem. Do mesmo modo, os dados da SACMEQ III (avaliação da qualidade do ensino básico de 2006 a 2011) levam a concluir que a qualidade de ensino em Moçambique é relativamente baixa (Leitura, $M=476$; Cálculo, $M=483,8$) quando comparada à média dos outros países da região austral de África tais como Botswana (Leitura, $M=534,6$; Cálculo, $M=520,5$), Swazilândia (Leitura, $M=549$; Cálculo, $M=541$), Tanzânia (Leitura, $M=578$; Cálculo, $M=554$) e África do Sul (Leitura, $M=495$; Cálculo, $M=495$). Entretanto, países como Lesotho (Leitura, $M=467,9$; Cálculo, $M=476,9$), Malawi (Leitura, $M=434$; Cálculo, $M=447$) e Zâmbia (Leitura, $M=434$ e Cálculo, $M=435$) possuem níveis de aprendizagem ainda mais baixos do que os de Moçambique.

Este cenário, que não é exclusivo do sistema educativo moçambicano - verifica-se, também, em alguns países africanos e de outros continentes (países do oeste, leste e sul da Ásia, países da América Latina), como indica a UNESCO (2015) -, preocupa os governos, os investigadores, os professores, os pais e a sociedade no geral.

Neste âmbito, na tentativa de encontrar resposta a este problema, várias pesquisas revelaram que o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos é a base para o sucesso escolar, para a diminuição dos problemas de comportamento e para a redução do abandono escolar (Castro et al., 2015; Dotterer & Wehrspann, 2016; Hill & Tyson,

2009; El Nokali, Bachman, & Votruba-Drzal, 2010; Jeynes, 2003; Nhanthumbo, Vallejo & Nhanthumbo, 2018; Wilder, 2014). Na mesma linha de discussão, outras pesquisas descobriram que o envolvimento dos pais varia à medida que os filhos crescem e transitam de um nível escolar para outro (Jeynes, 2012, 2014; Sanders & Mazzucchelli, 2013, Skaliotis, 2010).

De um modo geral, o envolvimento dos pais é definido por Jeynes (2007) como sendo “a participação dos pais nos processos e experiências educacionais de seus filhos” (p.83). Por sua vez, Castro e colaboradores (2015) consideram que o envolvimento parental é a participação activa dos pais em todos os aspectos do desenvolvimento social, emocional e académico de seus filhos” (p.34).

Deste modo, a necessidade de contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem no País, justifica a realização deste trabalho, centrado na compreensão do envolvimento dos pais na aprendizagem ao longo da escolaridade dos filhos pois, dentre as várias causas da baixa qualidade de aprendizagem, a fraca participação dos pais na vida escolar dos filhos é indicada, por MEPT (2015), como uma delas. Para além de que, segundo MINEDH (2015a) e Nhanice (2013), o maior envolvimento e responsabilidade de todos os pais e encarregados de educação nas actividades escolares irá contribuir para um ensino e aprendizagem de qualidade. Por sua vez, Nhanthumbo, Vallejo e Nhanthumbo (2018) apelam para a promoção de acções de envolvimento parental porque influenciam significativamente no rendimento escolar dos alunos. Segundo Campira & Araújo (2012), pressupõem-se que o tempo reduzido de permanência dos alunos na escola seja compensado pela aprendizagem adquirida em casa com o apoio dos pais. De forma similar, Buendia (2010) refere que as famílias e as diversas organizações da sociedade possuem um papel fundamental para que todos os moçambicanos alcancem níveis desejáveis de aprendizagem e o gosto pela mesma.

Assim, este estudo, exprime a perspectiva dos pais sobre o seu envolvimento na aprendizagem dos filhos enquanto agentes actuantes neste fenómeno, dado que para a promoção de acções do envolvimento é importante partir da sua experiência, ou seja, o que sabem sobre o envolvimento e o que fazem para apoiar os filhos na aprendizagem.

Por isso, esta pesquisa é importante porque poderá oferecer informações, baseadas em evidências empíricas, aos pais, aos professores, aos políticos e à sociedade em geral, sobre as formas do envolvimento parental e o seu impacto na aprendizagem dos filhos ao longo da escolaridade, uma vez que para adoptar acções que estimulem o maior

envolvimento é necessário partir daquilo que está sendo feito. Com base nesses conhecimentos, poderão implementar as estratégias que contribuem para o maior e melhor envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos de modo a garantir o sucesso escolar no país, visto que a literatura descreve modelos que explicam as formas de envolver os pais na vida académica dos filhos. A título de exemplo, Epstein (1995), Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 2005), Grolnick e Slowiaczek (1994) e Eccles e Harold (1996), desenvolveram modelos que elucidam as práticas de envolver os pais indicando as diferentes acções que podem ser realizadas pelos pais em colaboração com a escola. Estes modelos estão descritos, mais adiante, na fundamentação teórica.

Deste modo, este trabalho pretende ser a extensão de investigações já apresentadas na literatura, procurando perceber a forma de envolvimento dos pais moçambicanos na aprendizagem dos filhos ao longo da escolaridade, visto que, no contexto moçambicano, este assunto ainda foi pouco estudado. Contudo, vários estudos abordam a questão da relação escola, família e comunidade. Neste âmbito, durante a exploração da literatura, foi identificado o estudo de Nhandumbo e colaboradores (2018) sobre a relação entre o envolvimento parental e o rendimento escolar dos alunos do ensino primário, na cidade da Beira, Moçambique. Os autores desta pesquisa concluíram que existe uma relação significativa entre o envolvimento parental e o rendimento escolar dos alunos, apesar da fraca participação dos pais na escola e em casa. Na abordagem da relação escola, família e comunidade, Basílio (2013) pesquisou sobre os saberes locais e o novo currículo do ensino básico em Moçambique, tendo concluído que a escola não podia isolar-se da comunidade, porque é na segunda que a primeira se localiza e onde se produzem os conhecimentos, daí que deviam ter uma relação permanente. Ainda nesta linha de pesquisa, Mazive (2015) estudou o envolvimento dos pais na gestão pedagógica da escola como um factor de melhoria da aprendizagem, tendo concluído que o envolvimento dos pais na gestão pedagógica da escola é muito fraco. Por sua vez, Luluva (2016) pesquisou sobre as políticas educativas e a gestão democrática de escola pública moçambicana tendo concluído que, apesar da existência da legislação referente à educação que orienta, dentre vários aspectos, a democratização do espaço e da vida escolar, por meio do envolvimento da comunidade na gestão da escola e na aprendizagem dos educandos, a comunidade é excluída na tomada de decisões sobre a vida escolar dos filhos.

Como se pode perceber, dos estudos que se teve acesso, não foi encontrada informação relativa ao envolvimento parental na aprendizagem dos alunos que frequentam a 7^a, 10^a

e 12ª classe, daí que o presente estudo constituiu uma resposta a esta questão. Ademais, a especificidade de algumas características do sistema educativo moçambicano descritas por MINED (2015a), tais como a avaliação por ciclos de aprendizagem que possibilita a passagem automática dos alunos, dentro dos ciclos de aprendizagem, elevado número de alunos por turma, falta de materiais didáticos, currículo local (saberes locais), uso das línguas locais no ensino, entre outros aspectos, podem dificultar a aplicação de resultados das pesquisas feitas em outros países sobre o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos.

Esta pesquisa poderá contribuir para a literatura, fornecendo conhecimentos sobre a interpretação que os pais moçambicanos dão ao envolvimento parental, a sua utilidade/importância, as acções concretas do envolvimento ao longo da escolaridade, bem como o seu impacto na aprendizagem dos filhos.

A escolha das três classes, de níveis diferentes, deve-se à necessidade de perceber as formas do envolvimento parental nas diferentes etapas escolares e o seu impacto na aprendizagem dos alunos. Visto que, os níveis escolares são diferentes em termos da complexidade dos conteúdos de aprendizagem e das exigências feitas pelos professores face ao nível académico dos alunos. Além disso, também ditou a escolha das três classes o facto de serem terminais de cada nível de aprendizagem (7ª é a última classe do nível primário, 10ª é a última classe do nível básico e a 12ª é a última classe do nível médio) e com maior exigência de aplicação dos conhecimentos aprendidos ao longo do ciclo, daí que se supõe que necessitem imperiosamente do apoio dos pais.

Neste sentido, esta investigação tem como objectivos: (i) conhecer o significado que os pais dão ao envolvimento na aprendizagem; (ii) apontar a finalidade do seu envolvimento na aprendizagem; (iii) identificar os tipos de envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos; (iv) mencionar os obstáculos encontrados; (v) descrever as práticas de envolvimento dos pais e o seu impacto na 7ª, 10ª e 12ª classes; e (vi) sugerir acções concretas que contribuam para o maior envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos, a partir dos dados colhidos e analisados.

Assim, ao longo da pesquisa, estiveram sempre presentes as seguintes perguntas: Como é que os pais concebem o envolvimento parental? De que forma é que os pais se envolvem na aprendizagem dos filhos das 7ª, 10ª e 12ª classes?

Este trabalho está organizado em três partes: na primeira apresenta-se a revisão da literatura dos vários estudos existentes sobre o envolvimento parental na aprendizagem

dos filhos. Nesta parte aborda-se: o significado do envolvimento parental; os tipos de envolvimento parental; os factores que influenciam o envolvimento parental; as barreiras do envolvimento parental; o impacto do envolvimento parental na aprendizagem dos filhos; o envolvimento parental no ensino Primário e Secundário; e a participação dos pais na aprendizagem dos filhos em Moçambique. Na segunda parte faz-se referência à metodologia utilizada, aos participantes, ao procedimento de recolha de dados, às questões éticas, ao instrumento de recolha de dados, e ao procedimento adoptado para a análise dos dados. Na última, expõem-se os dados obtidos e a interpretação dos resultados, indicando as conclusões, as implicações pedagógicas, as limitações, bem como as sugestões para futuras pesquisas.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

Neste capítulo, aborda-se o que a vasta literatura da área relata em relação ao envolvimento parental na aprendizagem dos filhos. Assim, de forma sequenciada, apresenta-se a teoria que serviu de base para este trabalho e uma resenha histórica do envolvimento parental. De seguida, e para facilitar a compreensão do fenómeno em análise, define-se o conceito de envolvimento parental. Mais adiante, expõem-se os tipos de envolvimento parental na aprendizagem. De forma similar, descreve-se os factores que influenciam o envolvimento parental na aprendizagem. Além disso, são discutidos os obstáculos que dificultam o envolvimento parental na aprendizagem dos filhos. Destaca-se, ainda, o impacto do envolvimento parental na aprendizagem dos filhos. Aborda-se também, o envolvimento parental no ensino primário e secundário. Por fim, faz-se alusão aos estudos feitos sobre o envolvimento parental na aprendizagem dos filhos bem como a participação dos pais na aprendizagem dos filhos em Moçambique.

1.1. Teoria de Base

Esta pesquisa sustenta-se na teoria bioecológica de Bronfenbrenner que faz referência ao desenvolvimento como resultado da dinâmica das interações entre características da pessoa e o meio social (ou seja, pessoas, objectos e símbolos) (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Assim, o desenvolvimento ocorre como consequência da participação activa em processos gradualmente complexos, nas interações mútuas com pessoas, no contacto com objectos e símbolos. De acordo com Bronfenbrenner (1989), o meio social é composto pelo microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. O microssistema diz respeito aos aspectos do ambiente que exercem uma influência directa no indivíduo (e.g., a casa e a escola). Na ótica deste autor, o modo de aprendizagem na escola é influenciado pelas interações nos seus contextos imediatos (e.g., casa, escola, grupo), bem como pelas relações e interconexões existentes entre os ambientes dentro do microssistema.

Por sua vez, designa-se mesossistema às ligações ou laços (i.e. inter-relações) entre contextos, tais como família e escola (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Por esta razão, o envolvimento dos pais é considerado como um mesossistema porque é constituído por inter-relações (i.e., influências mútuas) entre dois microssistemas (e.g., casa e escola) (Dotterer & Wehrspann, 2016). Assim, através dessas interações incessantes, as crianças internalizam as orientações dos pais e dos professores e implementam-nas na sua aprendizagem e comportamento na sala de aula. Nessas interações, as crianças podem adquirir muitas experiências e desenvolver o seu pensamento, imaginação, raciocínio lógico, entre outros processos cognitivos, que conduzem ao sucesso escolar (Durand, 2011). Embora a criança seja influenciada de forma independente por cada um dos contextos (escola e casa), a interação dos dois resulta numa única influência (Ibid).

Quanto ao exossistema, Bronfenbrenner (1998) considera que o desenvolvimento do individuo também é influenciado por aquilo que ocorre nos outros ambientes em que a criança não faz parte, pois as relações neles existentes afetam o seu desenvolvimento (e.g., decisões tomadas pela direção da escola, programas propostos pelas associações de bairro, relações de seus pais no ambiente de trabalho, políticas públicas para a infância). Por fim, o macrossistema é composto por todos os outros ambientes (microssistema, mesossistema e exossistema), através de uma rede de inter-relações que se diferenciam de acordo com cada cultura, refere o este autor.

Importa referir que, à semelhança da teoria de Bronfenbrenner, existem outras teorias que realçam a interação social no desenvolvimento humano e na aprendizagem como é o caso da teoria sociocultural de Vygotsky e a teoria de sobreposição de esferas de Epstein. A teoria de Vygotsky enfatiza o envolvimento da cultura e da interação social no desenvolvimento dos processos mentais superiores (Campiara & Araújo, 2012; Lefrançois, 2012). Para este teórico, a cultura determina aquilo que o individuo deve aprender e as capacidades necessárias para que se adapte ao mundo (Lefrançois, 2012). Na interação social, Vygostky destaca o conceito de zona de desenvolvimento proximal que “é a distância entre o nível de desenvolvimento actual, determinado pela capacidade de resolver tarefas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por desempenhos possíveis, com ajuda de adultos ou de colegas mais avançados ou mais experientes” (Lefrançois, 2012, p.269). O envolvimento parental encontra espaço na zona de desenvolvimento proximal através do apoio que o educando recebe dos pais, e na resolução dos problemas da sua aprendizagem com vista ao sucesso na aprendizagem. Por seu turno a teoria de Epstein enfatiza a conjugação de

esforços e uma intervenção coordenada entre a escola, a família e a comunidade (que são as três esferas em que o aprendiz está inserido e que o influenciam) com vista à melhor aprendizagem e desenvolvimento do aluno (Carvalho & Pereira, 2016; Sanders & Epstein, 1998). Como se pode perceber, a teoria de Epstein está centrada na ligação ou colaboração que a escola deve ter com a família que é um dos factores que influencia o envolvimento parental, e que é abordado mais adiante neste capítulo.

Pelo exposto, fica visível o motivo da escolha da teoria de Bronfenbrenner para sustentar este estudo, nomeadamente pela sua maior abrangência na questão das interacções que influenciam directa e indirectamente a aprendizagem dos alunos. Por um lado, o processo de envolvimento dos pais na aprendizagem ocorre mediante a interacção entre o educando e os pais a nível da família e, por outro lado, os pais envolvem-se interagindo com os professores e outros membros da escola tendo sempre um objectivo comum, que é a aprendizagem dos alunos. De forma similar, o envolvimento parental pode ser influenciado de forma negativa ou positiva por factores alheios à criança, como é o caso do nível de escolaridade dos pais, a classe social, a ocupação laboral dos pais, o nível económico, o tipo de família e as práticas educativas, etc, mas que afectam o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Além disso, esta teoria foi utilizada como base ou suporte de alguns estudos sobre o envolvimento parental (e.g. Branco, 2012; Dotterer & Wehrspann, 2016; Ucus, Garcia, Estraich & Raikes, 2017).

1.2. Resenha histórica da pesquisa do envolvimento parental

A pesquisa do envolvimento parental emergiu de outros tipos de estudos da família, como é o caso da pesquisa sobre os efeitos da estrutura familiar e a investigação do funcionamento familiar (Amato & Gilbreth, 1999; Bronfenbrenner & Morris, 1998; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Jeynes, 2011, Roer-Strrier, 2005).

A partir da década 60 os cientistas sociais começaram a estudar profundamente o envolvimento dos pais na educação dos filhos como consequência da mudança da estrutura familiar devido ao aumento da taxa de divórcio nos EUA. Os estudos sobre o envolvimento dos pais originaram modelos do envolvimento parental que diferenciam os vários componentes e o seu impacto na aprendizagem e no comportamento dos filhos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Lightfoot, 2004), mas todos convergindo na

associação positiva entre o envolvimento dos pais e a realização académica dos educandos. Como resultado desses estudos, nos EUA e na Europa, foram desenhados e implementados vários programas de envolvimento dos pais na educação dos filhos com vista a promover o sucesso escolar.

Portanto, nas últimas décadas, o interesse pelo envolvimento da família tem merecido uma maior atenção dos estudiosos de diferentes quadrantes do mundo, o que é justificado pelo volume de pesquisas que são feitas em torno deste assunto (Reininger & López, 2017).

1.3. Envolvimento parental – perspectiva conceptual

É importante perceber o significado de envolvimento parental na aprendizagem dos filhos, visto que a literatura aponta como sendo a base para o sucesso escolar, para a redução de problemas de comportamento e do abandono escolar (e.g., Castro et al., 2015; Dotterer & Wehrspann, 2015; Hill, & Tyson, 2009; Jeynes, 2003; Nokali et al., 2010; Wilder, 2014). Sendo um fenómeno complexo, o envolvimento parental é definido por vários autores de forma sensivelmente diferente, apesar de não existirem grandes divergências.

A título de exemplo, Castro e colaboradores (2015) consideram que o envolvimento parental é a “participação activa dos pais em todos os aspectos do desenvolvimento social, emocional e académico dos seus filhos” (p. 34). Assim, o envolvimento dos pais diz respeito às várias questões, tais como as expectativas dos pais sobre o futuro académico de seus filhos, o controle sobre o trabalho de casa, a frequência da sua presença na escola, entre outros aspectos.

Por sua vez, Oostdam e Hooge (2013) definem envolvimento parental como sendo “o apoio activo e directo na aprendizagem dos filhos” (p. 339). Na mesma linha de pesquisa, Jeynes (2007) considera que envolvimento parental é “a participação dos pais nos processos e experiências educacionais de seus filhos” (p. 83). O envolvimento parental também se refere ao “comportamento dos pais em casa e em ambientes escolares destinados a apoiar os filhos no progresso educacional” (El Nokali, et al., 2010, p. 989).

Com base nas definições acima citadas, percebe-se que o envolvimento parental é um conceito amplo que abarca muitos aspectos, dos quais fazem parte as atitudes, os

comportamentos, a supervisão das tarefas escolares, as expectativas dos pais em relação à aprendizagem dos filhos, entre outros. Segundo Bempechat e Shernoff (2012) o envolvimento é um meta-construto composto por três dimensões relacionadas, nomeadamente envolvimento cognitivo (que é o investimento na aprendizagem cognitiva), envolvimento comportamental (que se refere ao apoio no comportamento positivo/desejável), e envolvimento emocional (ligado ao interesse, gosto, afecto, ansiedade). Deste modo, pode considerar-se que o envolvimento parental é toda a ajuda que os pais proporcionam aos filhos durante o percurso escolar.

A literatura refere que essa ajuda ou o envolvimento dos pais influenciam positivamente o rendimento académico dos filhos em todos os níveis de ensino (e.g., Castro et al., 2015; Cheung & Pomerantz, 2012; Jeynes, 2014; Wilder, 2014). De facto, os pais entendem que o futuro dos filhos depende do seu envolvimento na educação (Ule, 2015). Por isso, estes pais tendem a apoiar os filhos na aprendizagem de modo a adquirirem um maior nível académico que garanta um emprego condigno e um melhor estatuto socioeconómico (Dotterer & Wehrspann, 2015). Na verdade, o modo (i.e., a qualidade das práticas ou ações dos pais) e a frequência do envolvimento parental é proporcional aos efeitos que provoca na aprendizagem dos filhos (Cheung & Pomerantz, 2012). Neste sentido, o papel dos pais de educadores e cuidadores deveria continuar ao longo da escolaridade dos filhos (LaRocque, Kleiman & Darling, 2011), de forma qualitativa e quantitativa para garantir o sucesso da aprendizagem em todos os níveis. Assim, o ideal seria que os pais de alunos com baixo rendimento se tornassem mais envolvidos para os ajudar a superarem as dificuldades, estimulando-os para o maior desempenho académico (Castro et al., 2015).

1.4. Tipos de envolvimento parental

As pesquisas indicam que o envolvimento dos pais influencia positivamente o rendimento académico dos filhos em todos os níveis de ensino e em todos grupos étnicos (e.g., Castro et al., 2015; Cheung & Pomerantz, 2012; Jeynes, 2014; Wilder, 2014). No entanto, é necessário conhecer as ações concretas realizadas pelos pais e que contribuem para a aprendizagem dos filhos. De acordo com Pomerantz, Moorman & Litwack (2007), o envolvimento dos pais pode ocorrer na escola e em casa de forma directa (interacção directa com a criança) e indirecta (ações que não incluem a participação da criança, mas que têm em vista o seu bem-estar). Na escola, os pais envolvem-se participando nas reuniões, nos eventos escolares, comunicando com os

professores, voluntariando-se para realizar algumas actividades escolares, ou seja, actividades de contacto directo com a escola (Pomerantz et al., 2007).

Em casa, os pais desenvolvem práticas relacionadas com a escola, tais como ajudar nos trabalhos para casa (tpc), criar um ambiente propício para a criança estudar, supervisionar/monitorar as actividades da criança, ajudar na escolha do curso, conversar sobre a escola, limitar o tempo de ver televisão, apoiar a criança na organização do seu tempo, entre outras, contudo não se limitando ao espaço de casa, podendo levar as crianças aos museus, lugares históricos, bibliotecas, e outros locais (Pomerantz et al., 2007). Apesar destas últimas práticas não estarem ligadas directamente à escola contribuem para a aprendizagem das crianças, pois permitem que aprendam com base na prática e na instrução.

De acordo com pesquisas feitas, independentemente do nível académico e do estatuto socioeconómico, a maior parte dos pais envolve-se nas tarefas dos filhos mais em casa do que na escola (Pomerantz et al., 2007; Stacer & Perrucci, 2013) pois, segundo Robinson e Harris (2014), o envolvimento em casa exige menos recursos que o envolvimento na escola, daí que todos os pais, independentemente da classe social, podem apoiar os filhos. Além disso, alguns pais consideram que o seu envolvimento só pode ser em casa, apoiando no desenvolvimento socioemocional e no tpc mediante as instruções do professor que é uma autoridade incontestável e responsável pela transmissão de conhecimentos aos alunos (Case, 2000). Contrariamente, o envolvimento na escola requer que o pai tenha horário flexível e um meio de transporte que facilite a sua deslocação, acrescenta este autor. Não obstante, Epstein (1995) e Hasnat (2016) apontam que os pais gostariam que seus filhos tivessem sucesso na aprendizagem, mas alguns não sabem como apoiá-los.

Em Moçambique, por exemplo, as famílias priorizam a educação dos filhos ao nível da despesa. Daí que, muitas vezes a comunidade toma iniciativa de construir a infraestrutura básica para abertura de uma escola (MINED, 2012).

Do mesmo modo, Hamlin e Flessa (2016) referiram que muitos pais precisam de ajuda para se envolverem na aprendizagem dos filhos em casa, concretamente na comunicação pai-filho, no apoio à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências para promover o bem-estar dos filhos (e.g., saúde mental, nutrição, bem-estar emocional). De facto, quando as habilidades dos pais são inapropriadas e as estratégias divergem das do professor, o envolvimento pode afetar negativamente o sucesso escolar (Patall, Cooper & Robinson, 2008).

Importa salientar que a qualidade do ambiente de aprendizagem em casa é fundamental para a aprendizagem das crianças, como por exemplo visitar um museu com as crianças, ensinar a contar, contar histórias, entre outras tarefas ajudam o aluno na sua aprendizagem (Murray, McFarland-Piazza & Harrison, 2015). No entanto, a qualidade do ambiente de aprendizagem proporcionado está fortemente relacionada com a ocupação dos pais e com o seu nível académico (Murray et al., 2015). Consequentemente, e de acordo com os mesmos investigadores, as famílias com mais recursos e um maior nível de escolaridade, têm mais possibilidade de oferecer um melhor ambiente de aprendizagem em casa.

De um modo geral, o envolvimento dos pais nos trabalhos de casa é a forma mais comum de envolvimento parental, pois os pais reconhecem que têm obrigação de apoiar os filhos nesta tarefa (Epstein & Van Voorhis, 2012), apesar de alguns deles não possuírem conhecimentos científicos e metodológicos que lhes possibilitem ajudar em certos conteúdos (Wilder, 2014). Na perspetiva de Patall e colaboradores (2008), o envolvimento no tpc terá maior impacto na aprendizagem quando os pais adequarem as estratégias ao nível escolar dos filhos, à idade, às habilidades e aos recursos materiais existentes em casa.

Na verdade, o envolvimento parental no tpc possibilita a aprendizagem da matéria escolar, o desenvolvimento de habilidades de estudo, a definição de regras, bem como as estratégias de autorregulação (Patall et al., 2008). Contudo, Wilder (2014) salienta que esse envolvimento pode ser influenciado pelos filhos, daí que, quando não apresentam nenhuma dificuldade ou pedido de apoio, os pais não se envolvem. Relativamente a este aspecto, Bong (2008) refere que alguns alunos evitam pedir ajuda para não serem considerados pelos pais como tendo baixa competência.

Importa salientar que, o envolvimento parental tem aspectos positivos e negativos dependendo do comportamento dos pais (Patall et al., 2008). É positivo quando os pais conversam com os filhos sobre a importância da escola e o progresso académico que devem alcançar, ou seja, é através da conversa que os pais transmitem as suas expectativas/aspirações sobre a escolaridade dos educandos. Por sua vez, os filhos transformam os desejos dos pais em seus, envolvendo-se na aprendizagem, do qual resulta um melhor rendimento académico (Fan & Williams, 2010). Como se pode notar, a monitorização e as aspirações dos pais têm efeitos directos na realização académica dos filhos (Bellon, Ngware & Admassu, 2016). O envolvimento parental pode ser negativo quando há excesso de controlo nas tarefas escolares, e quando a ajuda é um

exercício demorado que cria incómodo, ansiedade e conflito na família, fazendo com que haja brigas entre pais e filhos (Fan & Williams, 2010; Patall et al., 2008).

De um modo geral, os pais que se envolvem na educação dos filhos em casa, também se envolvem nas actividades da escola e comunicam mais com os professores (Murray et al. 2015). Esses pais, sentem a necessidade de se envolverem na escola como forma de completar o trabalho iniciado em casa, beneficiando cada vez mais a educação dos filhos (Costa, 2014). Grosso modo, a comunicação entre pais e filhos sobre a escola, controlo e apoio no trabalho de casa, expectativas e aspirações educacionais dos pais para seus filhos, e atendimento e participação em actividades escolares são as práticas de envolvimento parental mais salientadas em várias pesquisas (Wilder, 2014).

1.5. Modelos explicativos do envolvimento parental

Considerando que a participação dos pais é fundamental para a realização académica dos alunos, alguns estudiosos, nomeadamente Epstein (1995), Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 2005), Grolnick e Slowiaczek (1994), Eccles e Harold (1996), desenvolveram modelos que explicam as formas de envolver os pais indicando as diferentes acções que podem ser realizadas em colaboração com a escola. Dos vários modelos, destaca-se o de Epstein (1995) que é um dos mais adotados nas pesquisas e nos programas de envolvimento dos pais (Dotterer & Wehrspann, 2015). Porém, recomenda-se que cada modelo seja aplicado de acordo com a realidade concreta, ou seja, aquilo que é possível fazer nesse determinado contexto (Epstein, 1995). No seu modelo, esta autora indica seis tipos de envolvimento parental, nomeadamente parentalidade, comunicação, voluntariado, aprendizagem em casa, tomada de decisão e colaboração com a comunidade.

A parentalidade diz respeito às práticas de responsabilidade e cuidados dos pais para o desenvolvimento e aprendizagem da criança (e.g., saúde, segurança e bem-estar da criança). Por sua vez, o segundo tipo refere-se à comunicação recíproca entre a escola e os pais sobre os programas escolares e o progresso dos alunos. Quanto ao voluntariado, tem em conta as actividades realizadas, voluntariamente, pelos pais com vista a apoiar os professores na sala de aula, os gestores escolares, os alunos e os outros pais. No que diz respeito à aprendizagem em casa, destaca-se o apoio na aprendizagem dos filhos em casa, na tomada de decisões (e.g., escolha de curso) e estruturação das tarefas dos filhos. Relativamente à tomada de decisão, prende-se com o envolvimento dos pais nos órgãos decisórios da escola (e.g., conselhos de turma e de escola, comités de grupos escolares).

Por fim, a colaboração com a comunidade diz respeito ao desenvolvimento de relações entre a escola e os representantes de serviços (e.g., empresas, grupos religiosos, grupos culturais) onde os alunos estão inseridos, dividindo, deste modo, a responsabilidade pela educação (e.g., apoio às visitas de estudo, ao desporto, às festas, às actividades culturais) com a escola e os pais.

Por sua vez, Hoover-Dempsey e Sandler desenvolveram um modelo que procura compreender os motivos que levam os pais a envolverem-se na escolaridade dos filhos (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007). De acordo com os autores deste modelo, existem três factores que motivam os pais a envolverem-se na escolaridade dos filhos, a saber: as suas crenças motivacionais, ou seja, a ideia sobre as funções parentais no desenvolvimento e na educação dos filhos; as possibilidades que existem para se envolverem (com a escola, com os professores e com a criança); percepção da auto-eficácia (crenças nas capacidades, conhecimentos e habilidades) para ajudar nas actividades escolares.

Na visão destes estudiosos, os pais envolvem-se na escolaridade dos filhos em cinco níveis cujo primeiro se espelha nos três factores, acima descritos, que motivam o seu envolvimento; o segundo nível deste modelo é composto pelas diferentes formas de envolvimento e que são determinadas pelo local onde este acontece, em casa ou na escola. Por seu turno, o terceiro nível refere-se às estratégias adoptadas pelos pais para influenciar a escolaridade dos filhos, tais como a modelação, o reforço e a instrução directa. O quarto nível faz menção à harmonia que deve existir entre a idade da criança, as acções dos pais e as expectativas da escola. Por fim, o quinto nível é o produto de todo processo de desenvolvimento que se verifica através dos resultados obtidos pelas crianças na escola (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Na mesma linha de pesquisa, o modelo de Grolnick e Slowiaczek (1994) defende que o envolvimento parental deve incluir aspectos do desenvolvimento e da educação da criança. Estes autores, definem o envolvimento parental como sendo “a dedicação de recursos pelos pais às crianças dentro de um determinado domínio” (p. 238). Os defensores deste modelo indicam três tipos de envolvimento parental, designadamente o envolvimento pelo comportamento dos pais, o envolvimento pessoal e o envolvimento cognitivo.

O envolvimento pelo comportamento acontece através das atitudes e condutas dos pais em relação à escola, tais como participar de actividades escolares, presença nas

reuniões, entre outros. Este comportamento dos pais transmite a importância da escola à criança. Por sua vez, o envolvimento pessoal manifesta-se através do sentimento positivo ou afecto que a criança experimenta quando percebe a preocupação dos pais pela sua educação, a partir das atitudes e expectativas sobre a escola, transmitindo o gosto pela aprendizagem, o valor e a utilidade da educação. Por fim, o envolvimento cognitivo e intelectual consiste em apresentar tarefas, objectos ou materiais e eventos da actualidade que estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas da criança.

No seu modelo, Eccles e Harold (1996) consideram que o envolvimento parental é influenciado por características da família (e.g., nível económico, nível académico, cultura, crenças e atitudes dos pais), características da comunidade (e.g., coesão social, recursos e oportunidades existentes), características das crianças (e.g., género, idade, preferências e temperamento), características gerais dos professores (e.g., anos de experiência, crenças e atitudes) e características da escola (e.g., recursos materiais, apoio ao envolvimento parental, ambiente e estrutura geral). Estes autores sugerem uma forma de pensar acerca das diferentes maneiras que os pais e os professores podem influenciar o desempenho académico das crianças, pois são mais determinantes que os restantes factores.

1.6. Factores que influenciam o envolvimento parental

O envolvimento parental é influenciado por vários factores, tais como a concepção de responsabilidade, as expectativas dos pais, a auto-eficácia parental, as práticas culturais, as características da criança, os convites da criança e as solicitações feitas pelos professores e pela escola. No que se refere à concepção de responsabilidade, Hoover-Dempsey e Sandler (1995) explicam que o envolvimento parental é influenciado por crenças dos pais em relação aos cuidados que devem ter para o desenvolvimento dos filhos, bem como as acções apropriadas para o apoio na educação. Isto significa que os pais se envolvem porque acreditam ser sua responsabilidade (Deslandes & Bertrand, 2005). No entanto, a origem do seu envolvimento (iniciativa própria ou programa/pedido da escola aos pais) determina o seu envolvimento na aprendizagem dos filhos (Pomerantz et al., 2007). Estes estudiosos referem, ainda, que quando os pais se envolvem por iniciativa própria o impacto é superior ao obtido quando o envolvimento é suscitado pelos programas escolares, pois, no segundo caso, os pais podem-se sentir pressionados pela escola e não se envolvendo por livre vontade. Contudo, segundo Jeynes (2012), existem outros investigadores que acreditam na

eficácia do envolvimento parental incentivado pela escola. Consideram que certos pais não têm iniciativa e precisam do incentivo da escola para se envolverem na aprendizagem dos filhos. De forma similar, Brown, Graves e Burke (2020) perceberam, que em alguns países, a falta de familiaridade com o sistema educativo e a compreensão que os pais imigrantes têm de que partilham os mesmos objectivos e a mesma origem étnica, influenciam na responsabilidade deles para o seu envolvimento na escolarização dos filhos.

Quanto às expectativas dos pais, Wilder (2014) refere que são crenças e atitudes dos pais em relação à direção da escola, aos professores, às disciplinas e à educação em geral, que influenciam o envolvimento parental na escola. Assim, altas expectativas dos pais pela educação dos filhos contribuem para o maior envolvimento, enquanto baixas expectativas levam ao menor envolvimento (Pomerantz et al., 2007). Contrariamente, Skaliotis (2010) e Stacer e Perrucci (2013) perceberam que os pais satisfeitos com a escola envolvem-se pouco, pois acreditam que a escola trabalha de uma forma eficiente. Os mesmos autores consideram que, os pais insatisfeitos com a escola envolvem-se mais em casa.

Segundo o MINEDH (2015b) o impacto da educação influencia a decisão dos pais e dos filhos em relação à escolarização. Essa decisão resulta do equilíbrio entre os custos e os benefícios do investimento feito, em termos financeiros, materiais, bem como do tempo gasto e das perspectivas futuras em relação à continuação dos estudos em níveis superiores, ou de obtenção de um bom emprego. O mesmo documento salienta que, se a frequência da escola não corresponder às expectativas imediatas, de médio ou longo prazo dos pais ou dos seus filhos, a não escolarização pode ser a sua opção, visto que permite que se envolvam em outras actividades com benefícios palpáveis (e.g., trabalhar na machamba, cuidar da pastagem, fazer comércio formal ou informal).

Relativamente à auto-eficácia parental, Hoover-Dempsey e Sandler (1995) defendem que a crença dos pais de que podem agir de forma a produzir os resultados desejados influencia o seu envolvimento na aprendizagem dos filhos. Assim, os pais que acreditam terem capacidades de apoiar os filhos para serem bem-sucedidos na aprendizagem são mais envolvidos comparativamente com os que se acham incapazes. De acordo com Dauber e Epstein (1993), muitos pais sentem-se incapazes de apoiar os filhos no ensino médio devido à complexidade das matérias e das metodologias de ensino.

Por outro lado, os autores acreditam que a forma do envolvimento dos pais não é universal podendo variar de cultura para cultura (Cheung & Pomerantz, 2012; Stright &

Yeo, 2014). A cultura molda os valores, as crenças, os comportamentos e as atitudes sobre como cuidar dos filhos e da sua educação (Calzada et al, 2015). Por isso, o valor que cada cultura atribui à escolarização das crianças influencia o envolvimento dos pais (Hornby e Lafaele, 2011). Assim, em algumas culturas a educação é compartilhada com os professores, enquanto noutras os professores são vistos como autoridades e únicos responsáveis pela educação das crianças (Calzada et al, 2015). A título de exemplo, em algumas culturas latinas e asiáticas os pais envolvem-se de forma indirecta e são guiados por dois valores culturais: o respeito pela autoridade e o valor pela educação (LeFevre & Shaw, 2012; Sy, 2006). Por isso, o professor é visto como autoridade educacional, daí que envolver-se nas actividades escolares seria inadequado e falta de respeito ao seu trabalho, acrescentam estes autores. Assim, os pais envolvem-se em casa apoiando na planificação do tempo (e.g., mais tempo para as actividades escolares e menos para recreação) e atribuem poucas actividades domésticas aos filhos, valorizando muito a escola (Sy, 2006).

Quanto às características da criança, a literatura indica que o sexo e a idade da criança influenciam o envolvimento dos pais (Eccles & Harold, 1996). No que se refere ao sexo, Toren (2013) percebeu que os pais de rapazes participam mais na escola, como resultado do baixo desempenho escolar e de problemas comportamentais. Contudo, Eccles e Harold (1996) referem que os pais de alunos com alto desempenho envolvem-se mais nas actividades escolares do que os pais de educandos com baixo desempenho escolar. Por sua vez, os segundos dão mais atenção e apoio aos filhos em casa (Hotz & Pantano, 2015). Mais ainda, em casa os pais também se envolvem mais na educação das raparigas devido às práticas familiares que dificultam a autonomia das meninas, controlando mais os seus passos e incentivando a ficarem mais tempo em casa (Toren, 2013).

No que diz respeito à idade, a investigação aponta que o envolvimento dos pais é mais directo com as crianças (ensino primário) e mais indirecto com os adolescentes (ensino secundário) (Hill & Tyson, 2009). É de considerar que na adolescência se verifica um crescimento do desenvolvimento cognitivo que permite a resolução de problemas de várias dimensões em simultâneo (Keating, 2004) e prever resultados e consequências das suas atitudes e decisões (Halpern-Felsher & Cauffman, 2001). Nesta sequência, essas capacidades possibilitam que o adolescente seja mais activo na sua educação e na tomada de decisão sobre o seu futuro (e.g., a escolha do curso, profissão), diminuindo a necessidade do envolvimento directo dos pais na sua aprendizagem. Ainda por cima,

quando as crianças atingem a adolescência precisam de autonomia e pouca interferência dos pais, daí que evitam pedir-lhes apoio (Hill, Witherspoon, & Bartz, 2016; Hornby & Lafaele, 2011).

No que respeita aos pedidos de ajuda da criança, a pesquisa aponta que os pedidos de apoio nos trabalhos de casa e outras tarefas estimulam os pais a se envolverem na aprendizagem, pois desejam que os filhos tenham bom desempenho escolar, logo sentem a necessidade de os apoiar (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Ainda mais, quando os filhos pedem ajuda em assuntos escolares e sociais, os pais percebem que o seu envolvimento é desejado e esperado (Deslandes & Bertrand, 2005). Nas suas pesquisas, Deslandes e Bertrand (2005) e Reininger e López (2017) perceberam que o convite dos filhos tem mais influência no envolvimento em casa. Estes autores relatam, ainda, que a solicitação dos filhos pode ser de forma implícita e explícita. Por exemplo, o pedido de apoio no tpc é um convite explícito, enquanto as notas baixas nas avaliações é um convite implícito. Logo, o envolvimento dos pais também pode ser proactivo (por exemplo, envolvimento como resposta ao pedido do filho) e reactivo (envolvimento como resultado das notas baixas, mau comportamento do filho).

No que concerne às solicitações feitas pelos professores e pela escola, Green e seus colaboradores (2007) referem que os convites feitos pelos professores e o clima escolar positivo motivam os pais a envolverem-se porque se sentem valorizados e com possibilidade de saber mais sobre o percurso escolar dos filhos. Por sua vez, Deslandes e Bertrand (2005) constataram que o convite dos professores influencia o envolvimento dos pais na escola. Todavia, o elevado número de alunos por professor, no ensino secundário, dificulta o contacto com a família de cada adolescente (Eccles & Harold, 1996). Aliado a isso, muitos professores e directores das escolas, a nível mundial, não sabem como incrementar o envolvimento dos pais na educação dos filhos (Epstein, 1995; LaRocque, 2011). Deste modo, os pesquisadores e outros interessados na educação poderiam apoiar os professores em estratégias que possibilitem o envolvimento dos pais na escola (Calzada et al, 2015).

De um modo geral, as políticas da escola, as práticas dos professores e dos pais são mais determinantes no envolvimento parental que os outros factores (Epstein, 1995).

1.7. Obstáculos do envolvimento parental

Como foi referenciado nas páginas anteriores, a literatura aponta que o envolvimento parental influencia a aprendizagem e o rendimento académico dos filhos. Contudo,

existem obstáculos que dificultam o envolvimento dos pais tais como, a língua de instrução, o nível de escolaridade, a classe social, o tempo, a relação escola e família, o nível económico, o tipo de família e as práticas educativas.

A falta do domínio da língua que é alvo de instrução na escola dificulta a comunicação entre os pais e os professores, podendo conduzir o professor a concluir que os pais não se envolvem na aprendizagem dos filhos por falta de interesse (Murray et al., 2015). Além disso, os professores evitam envolver os pais com dificuldades na língua de instrução porque consideram que não terão nenhum contributo na melhoria da aprendizagem dos alunos (Parsons, Walsemann, Jones, Knopf, & Blake, 2016). Contudo, outras pesquisas apontam que estes pais, sem domínio da língua de instrução, aparentemente podem não se envolver por não irem à escola, não comunicarem com os professores, mas envolvem-se na educação dos seus filhos ensinando actividades da sua cultura que contribuem para o desenvolvimento das habilidades (e.g., cognitivas, auto-regulação, sociais) necessárias para a aprendizagem (Anderson & Minke, 2007; Ewing, 2009). No entanto, os professores não reconhecem o valor das actividades desenvolvidas pelos pais fora da escola, ou seja, o envolvimento informal (Parsons et al., 2016). Nesta linha de discussão, os autores perceberam que as várias formas de envolvimento parental, seja através dos ensinamentos culturais (informal), assim como do envolvimento na aprendizagem (formal), contribuem significativamente para a realização académica dos filhos (Banerjee, Harrell & Johnson, 2011).

De acordo com Humbane (2017), em Moçambique nota-se uma deficiente articulação entre a escola e a sociedade, isto é, não se integram os valores, os usos e os costumes locais nos conteúdos escolares, apesar da introdução do currículo local e do ensino bilingue que “não passam ainda de promessas” (p. 23). Nesta linha de debate, Mate (2013) citado por Humbane (2017) refere que, actualmente, os indivíduos com mais conhecimentos adquiridos na escola demonstram dificuldades na integração social, bem como na sua identidade sociocultural. Isto é, “quanto mais se estuda mais se desenvolve estranhamento à própria cultura e sociedade” (Humbane, 2017, p. 24).

Relativamente ao nível de escolaridade, a literatura salienta que os pais com maior nível de escolaridade envolvem-se mais em comparação com os de menor nível (Murray et al., 2015; Stacer & Perrucci, 2013). O baixo nível escolar limita a capacidade de os pais apoiarem os filhos nas tarefas escolares (Lee & Bowen, 2006; Stacer & Perrucci, 2013), assim como na criação de um clima familiar motivador e incentivador para a aprendizagem escolar (Buendia, 2010). Sendo assim, o baixo nível de escolaridade dos

pais pode influenciar no baixo rendimento académico dos filhos (Lee & Bowen, 2006). Por isso, os estudos apontam a necessidade da implementação de programas que ofereçam conhecimentos e habilidades aos pais para se envolverem na aprendizagem dos filhos, bem como facilitar a percepção do funcionamento do sistema educativo (Calzada et al., 2015). Com os programas de envolvimento parental, os ganhos são visíveis nas escolas, tais como o sucesso académico dos alunos, a maior relação escola-família e os alunos terem um comportamento mais aceitável (Marschall & Shah, 2014). Entretanto, Vellymalay (2010) citado por Branco (2012) refere que a falta de escolarização não deve ser motivo para os pais não se envolverem na educação dos filhos, porque se possuírem aspirações elevadas podem trabalhar com vista ao sucesso académico das crianças e jovens. Mais ainda, no seu estudo feito em Hong Kong sobre a desigualdade no envolvimento parental, Kwan e Wong (2016), perceberam que os pais com baixo nível educacional tendem a envolverem-se mais na escola como forma de conhecerem e entenderem a vida académica dos seus filhos. Por sua vez, os pais com alto nível escolar tendiam a envolverem-se menos nas actividades escolares porque conheciam a vida académica dos filhos a partir das interacções feitas em casa. De acordo com a mesma fonte, os pais com alto nível educacional envolvem-se mais em casa com o objectivo de beneficiar os seus filhos mais do que para colaborar na qualidade da aprendizagem de todos os alunos da escola. Esta forma de envolvimento cria desigualdades educacionais entre os alunos, visto que o objectivo dos pais é contribuir para que os filhos sejam melhores e mais bem-sucedidos no futuro, relativamente aos outros alunos (Kwan & Wong, 2016). No que se refere à classe social, Murray e colaboradores (2015) evidenciam que os pais de classe social alta e média se envolvem mais na aprendizagem dos filhos em relação aos de classe baixa. Os pais de classe alta reúnem condições económicas que garantem recursos materiais necessários para boa educação dos filhos. Em contrapartida, os pais de baixa renda enfrentam dificuldades financeiras para sustentar as despesas da educação dos filhos (Hornby & Lafaele, 2011; Stacer & Perrucci, 2013). Consequentemente, os pais da classe baixa delegam a educação dos filhos aos professores, enquanto os da classe alta e média compartilham as responsabilidades (Robinson & Harris, 2014). Todavia, nas sociedades onde se valoriza o coletivismo, os pais de baixo estatuto socioeconómico recebem apoio dos familiares na educação das crianças (Nguon, 2012). Assim, as pesquisas apelam para criação de programas de envolvimento dos pais com baixo nível socioeconómico, de modo a serem mais participativos na educação e no cuidado dos filhos (Driessen, Smita & Slegers, 2005). As crianças destas famílias têm falta de muitos recursos que

ajudariam a aprender, logo o envolvimento dos pais seria o suporte para o sucesso escolar (Robinson & Harris, 2014). De acordo com o estudo realizado por Mayo e Siraj (2015), sobre práticas parentais e sucesso académico em famílias de baixo SES, apesar das dificuldades económicas, os alunos do nível primário e secundário de famílias de baixa renda foram bem-sucedidos academicamente como resultado do envolvimento dos pais em casa (e.g., apoio emocional, conversas sobre o valor da escola, compra do material escolar, redução das actividades domésticas, ajuda e supervisão do tpc das crianças do ensino primário) e na escola (participar em reuniões com os professores).

Por sua vez, a inflexibilidade dos horários laborais dificulta o envolvimento parental na aprendizagem porque os pais podem não ter disponibilidade durante o período escolar para aproximarem-se do professor (Castro et al., 2004; Hornby & Lafaele, 2011; Lee & Bowen, 2006). Além disso, um dos pais pode trabalhar e viver longe de casa e da escola, dificultando a sua participação na educação dos filhos (Jeynes, 2014). Em consequência, o envolvimento dos pais que vivem sempre com a criança tem mais impacto comparando com os pais que vivem distantes (McWayne, Downer, Campos & Harris, 2013). Por isso, Erdener (2016) refere que as escolas poderiam apostar no uso de horários diferentes para aumentar a participação dos pais nas actividades escolares.

No que diz respeito à relação escola e família, é referido que a falta de abertura ou permeabilidade da escola para os pais conduz ao baixo envolvimento dos pais na escola (Stacer & Perrucci, 2013). Por exemplo, a falta de vontade de cooperar, de autoconfiança, de conhecimentos e habilidades em comunicação (Weiss et al. 2003), faz com que os professores se distanciem dos pais e não lhes digam como podem participar na aprendizagem dos filhos (Oostdam & Hooge, 2013). No entanto, e com consequências graves para o processo educativo, muitos professores agem como superiores aos pais, ou seja, como especialistas da educação (Hornby & Lafaele, 2011), daí que não valorizem as opiniões dos pais (Antonopoulou et al., 2011). Estes autores mencionam, também, que alguns pais questionam as habilidades e o profissionalismo dos professores dos seus filhos. Estes pais atribuem baixo valor à escola, colocam-se como adversários dos professores e não comparecem na escola quando solicitados (Hill, Dawn & Bartz, 2016).

De acordo com Hornby & Lafaele (2011), quando os pais sentem que o seu empenho não está sendo valorizado pelos professores e pelas escolas, passam a envolver-se pouco. Aliado a isso, as dificuldades de aprendizagem podem criar conflitos entre os professores e os pais, acusando-se mutuamente da falta de dedicação, referem os mesmos autores. Entretanto, a relação com os professores possibilita que, no seu

envolvimento, os pais adoptem métodos alternados e flexíveis, promovendo o empenho escolar e as competências socioemocionais dos seus filhos (Kreider et al., 2007).

Ainda por cima, a complexidade na composição física (e.g., maior número de salas e outros compartimentos) e a estrutura de gestão mais burocrática da escola secundária, dificulta o acesso dos pais aos professores (Eccles & Harold, 1996).

Quanto ao nível económico, a pesquisa salienta que o baixo nível económico reduz a capacidade de envolvimento porque os pais não têm recursos financeiros para suportar as despesas escolares dos filhos, daí a baixa expectativa em relação à educação dos mesmos (Lee & Bowen, 2006). Entretanto, existem pais que conseguem ajudar os filhos a alcançarem bons resultados (e.g., através da elevada motivação dos pais, redução das actividades domésticas dos filhos, adaptação dos programas escolares de envolvimento à realidade dos pais sem condições económicas), apesar de enfrentarem problemas financeiros e uma vida difícil (Weiss et al., 2003).

De acordo com Hornby e Lafaele (2011), muitos governos acreditam na importância do envolvimento dos pais na educação, mas nenhum valor é alocado para programas dessa natureza e não criam legislação particular que formalize o envolvimento parental na educação (segundo LaRocque, Kleiman, & Darling, 2011, EUA têm legislação do envolvimento parental). Em Moçambique o Plano Estratégico de Educação 2012-2016 indica o envolvimento dos pais na educação dos filhos como uma das suas contribuições para a melhoria da qualidade de educação.

A tipologia da composição familiar: monoparental ou biparental, afecta na disponibilidade de tempo e energia dos pais para se envolverem na aprendizagem dos filhos (Berkowitz, 2017). Além disso, os autores evidenciam que as famílias com muitos filhos nem sempre conseguem atender as necessidades escolares de todas as crianças (Hornby & Lafaele, 2011; Stacer & Perrucci, 2013), e que os mais novos, na ordem de nascimento, terão menos apoio/envolvimento dos pais comparativamente com os mais velhos (Cabus & Ariës, 2017). Estes autores relatam que quando a família (com baixa renda) cresce, os pais sentem-se obrigados a ajustar o nível de gastos (bens materiais e tempo despendido com a criança) por filho para atender às despesas domésticas que sustentam a família. De forma similar, o estilo parental pode ser (des)favorável à aprendizagem e ao comportamento dos filhos (Emerson, Fear, Fox, & Sanders, 2012). Na visão destes autores, os pais democráticos que conversam, explicam as razões das decisões tomadas e trocam pontos de vista com os filhos criam um bem-

estar emocional da criança durante a aprendizagem e desenvolvem a autonomia. Além disso, também “são alegres, autocontrolados, autoconfiantes, orientados para a realização, com elevada motivação intrínseca para aprendizagem, mantêm relações amigáveis com os colegas, cooperam com os adultos e lidam bem com o estresse” (Santrock, 2004, p. 277). Estes investigadores acrescentam que um estilo parental emocionalmente distante (negligente) pode induzir baixa auto-estima fazendo com que o aluno tenha um baixo desempenho escolar. Esses pais são, frequentemente, desatentos e não se envolvem na vida escolar dos filhos. Consequentemente, os filhos demonstram dificuldades de se relacionarem com os outros, baixa auto-estima, imaturidade e desrespeito às normas (Santrock, 2004). No entanto, e de acordo com Emerson e colaboradores (2012), a pressão excessiva (estilo autoritário) a que os pais podem submeter os filhos com o objectivo de alcançarem melhores resultados pode afectar negativamente o seu bem-estar emocional e o desempenho académico no ensino primário e no secundário. Os pais, que adoptam este estilo, exigem que os filhos cumpram regras rígidas e exerçam maior esforço em tudo o que fazem. Estas crianças podem apresentar-se como tristes, medrosas e com dificuldades de comunicação e interacção social (Santrock, 2004). Além disso, o peso académico excessivo pode debilitar a motivação das crianças e aumentar o estresse devido à pressão da aprendizagem prejudicando a saúde e o bem-estar dos filhos (Hart et al., 2013).

Contrariamente, a autonomia leva o aluno ao maior desempenho na escola, visto que faz as coisas por conta própria e desenvolve habilidades por ensaio e erro (Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald & Spinath, 2013; Pomerantz, et al., 2007). Por essa razão, quando as crianças se sentem capazes de enfrentar desafios desenvolvem a sua auto-estima e aumentam a sua motivação para aprender, explica Pomerantz, e colaboradores (2007). No entanto, devido à necessidade de serem autónomos, os adolescentes podem perceber o controlo dos pais como sendo excessivo (Karbach et al., 2013). Por sua vez, Fan e Williams (2010) perceberam que a participação dos pais na escola pode ser entendida pelos adolescentes de forma positiva e negativa. Positivamente, os adolescentes podem perceber que a escola é muito importante, daí que os pais participam nas diversas actividades escolares. Negativamente, os adolescentes podem pensar que os pais frequentam a escola como forma de controlo excessivo daquilo que fazem. Por isso, a qualidade das relações entre pais e filhos é importante para ambos perceberem a necessidade de apoio nas actividades escolares no ensino secundário. Assim, o estilo parental irá influenciar na qualidade das relações pais e filhos.

1.8. Impacto do envolvimento parental na aprendizagem dos filhos

Para além dos alunos, o envolvimento parental na aprendizagem pode beneficiar a escola, os professores e os próprios pais. Assim, o envolvimento dos pais influencia o sucesso dos filhos em três níveis: cognitivo, emocional e comportamental. A nível cognitivo, através das suas práticas, tais como apoiar e clarificar os trabalhos de casa, treinar os filhos na leitura, ajudar a organizar o tempo de estudo e o tempo de lazer (Fan & Chen, 2001), os pais influenciam positivamente o envolvimento cognitivo resultando na competência e realização académica (Dotterer & Wehrspann, 2015), pois reforçam aquilo que o aluno aprende na escola (Comer, 1995). De acordo com Pomerantz e seus colegas (2012), o controle dos pais pode estimular o envolvimento escolar das crianças, contribuindo para seu desempenho académico. O envolvimento cognitivo é definido por Connell e Wellborn (1991, p.12) como sendo “o investimento psicológico e o esforço do aluno em direcção à aprendizagem, compreensão, domínio dos conhecimentos, habilidades ou ofícios que o trabalho académico pretende promover”. Por sua vez, referem os autores, a competência académica aumenta autoconfiança (e.g., sou capaz), leva o aluno a autorregular a sua aprendizagem e a adoptar estratégias profundas de aprendizagem.

Os alunos que adoptam as estratégias profundas da aprendizagem preocupam-se por tentar perceber ou saber cada vez mais, o que faz com que sejam críticos e questionem sempre o que lhes possibilita investigarem cada vez mais para melhor perceberem e tirarem as suas conclusões (Carvalho, 2002). Contrariamente, os alunos que optam pelas estratégias superficiais, aprendem de forma mecânica, sendo passivos e se limitando a repetir o que o professor disse de modo a reproduzir tal e qual nos testes ou exames, com vista a obter uma nota positiva que lhe permite passar de classe, acrescenta este autor.

Ainda no impacto cognitivo do envolvimento parental, a literatura aponta que, na tentativa de satisfazer os objetivos e desejos dos pais, as crianças incorporam os tais objectivos tornando-os pessoais e resultando no maior empenho na aprendizagem (e.g., leitura, escrita, cálculo) (Cheung & Pomerantz, 2012). Ademais, através do sucesso escolar, os adolescentes de famílias de baixa renda procuram compensar o sacrifício que os pais fazem para sua educação (Ceballo, Maurizi, Suarez, & Aretakis, 2014). No processo de interacção com os pais as crianças desenvolvem as suas habilidades baseadas nas estratégias dos pais, ou seja, podem ter as estratégias dos pais como modelos a seguirem (Pomerantz et al., 2007).

No que se refere ao nível emocional, Cheung e Pomerantz (2012) perceberam que o envolvimento dos pais é muito importante e indispensável, pois influencia a motivação da criança e a autorregulação da aprendizagem, contribuindo para a realização académica. Assim, o medo da punição, o desejo de obter recompensas e a necessidade de valorizar os recursos gastos pode gerar motivação na criança, argumentam estes autores. Por isso, os valores que as crianças constroem da escola influenciam no desenvolvimento de estratégias de auto-regulação e no tempo gasto na aprendizagem dentro e fora da escola (Cheung & Pomerantz, 2015). Por sua vez, Fan & Williams (2010) referem que a participação dos pais em actividades escolares em casa e na escola, os desejos dos pais, a reação dos pais aos aspectos dos alunos comunicados pela escola, os conselhos dados pelos pais e as normas familiares para ver televisão influenciam positivamente a motivação intrínseca do aluno e a persistência na aprendizagem. Ademais, no seu envolvimento, os pais ajudam os filhos a controlarem-se emocionalmente durante a realização das tarefas escolares (Cunha et al., 2015) e a serem atenciosos e persistentes nas tarefas difíceis (Parsons et al., 2016). Além disso, Hoover-Dempsey e colegas (2009) referem que as expressões e crenças positivas dos pais em relação à prestação do filho no tpc incentivam um trabalho mais eficiente por parte do educando. De acordo com Benson e Mokhtari (2011), as tarefas que os pais realizam, em casa, com os filhos enriquecem os laços emocionais de ambos, fortificam as habilidades das crianças, desenvolvem a auto-estima (as crianças sentem-se importantes) e o autocontrole (e.g., capacidade de controlar as emoções e os desejos); também se sentem livres para debater os seus desafios com os pais (Fajoju, Aluede & Ojugo, 2016).

Contudo, a motivação dos alunos pelas actividades escolares tende a diminuir ao longo da escolaridade nas classes mais avançadas (Rosário et al., 2013). Deste modo, a literatura aponta para um maior envolvimento dos pais em todas as classes com vista a manter os filhos motivados através do reforço positivo, incentivo, encorajamento emocional e elogios (Cunha et al., 2015).

Por fim, a nível comportamental, a pesquisa indica que o envolvimento dos pais, concretamente os modos educativos e a forma como se relacionam com os filhos é determinante nas atitudes dos educandos em diferentes contextos (Bempechat & Shernoff, 2012; Pomerantz, et al., 2007). Deste modo, o envolvimento parental influencia para um bom comportamento e relacionamento com os pares e com os professores, salientam estes autores. Por isso, o maior envolvimento parental reduz os

problemas de comportamento e melhora as habilidades sociais dos filhos (El Nokali et al., 2010). Pois, de acordo com estes investigadores, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, têm a possibilidade de comunicar com os funcionários da escola acerca do comportamento da criança e o ajuste necessário. Além disso, quando os pais se envolvem na educação dos filhos têm a possibilidade de entenderem melhor os défices comportamentais e intelectuais de seus filhos (Fajoju, Aluede & Ojugo, 2016). Ainda mais, o envolvimento dos pais, concretamente a sua disponibilidade em ajudar nas tarefas escolares e a participação nas actividades escolares, contribui para que as crianças percebam a sua importância para os pais (os pais estão interessados pelas suas vidas), o valor da aprendizagem e da escola (Cheung & Pomerantz, 2015). Por esta razão, quanto mais cedo as crianças desenvolverem o valor da aprendizagem, mais cedo começa o seu engajamento na aprendizagem, refere a mesma fonte. Consequentemente, os alunos engajados na escola têm pouco tempo e energia para se envolverem em comportamentos problemáticos, apegando-se mais à escola e aos professores (Wang e Sheikh-Khalil, 2014). Porém, para alguns pais, o relacionamento com os filhos é condicionado pelo desempenho académico (Bong, 2008). Dai que, o mau desempenho académico provoca choques entre pais-filhos. Em consequência, os filhos evitam pedir ajuda aos pais enganando que sabem tudo, afirma este autor. No entanto, Deslandes e Bertrand (2005) apontam que é importante que os pais compreendam que o pedido de ajuda não significa necessariamente que os filhos estejam a ter dificuldades académicas. No seu estudo, Zimmerman e Martinez-Pons (1986), citados por Deslandes e Bertrand (2005), constataram que os educandos muito inteligentes queriam mais ajuda dos pais do que os de baixo desempenho.

Por sua vez, o envolvimento parental é fundamental para a melhoria da qualidade da escola e para os professores porque ajuda na elaboração e implementação das políticas educativas e na melhoria dos programas escolares (e.g., adequar os conteúdos programados ao contexto local) (Costa, 2014; Epstein, 2001). Do mesmo modo, o envolvimento parental contribui para uma união e trabalho em grupo entre pais e professores (Jeynes, 2005), possibilitando a troca de experiências sobre as metodologias adequadas para cada aluno, pois durante o apoio nos trabalhos de casa, os parentes notam quando é que a criança aprende com facilidade (Jasis & Ordoñez-Jasis, 2012). Esta interação possibilita que os professores entendam melhor os alunos, conhecendo as particularidades individuais de cada criança (Murray et al. 2015). Da mesma forma, o envolvimento pode aumentar a comunicação, o respeito mútuo e a visão dos professores sobre o interesse dos pais pela educação dos filhos (Epstein, 2001).

Por fim, o envolvimento parental possibilita que os pais compreendam a vida escolar dos filhos adquirindo mais conhecimentos acerca das expectativas e das políticas educacionais (e.g., como funciona o sistema educativo) e com base nisso, tornarem-se mais eficazes na ajuda aos filhos e fortalecerem as condutas dos filhos que são vantajosas para a realização académica (Hoover-Dempsey et al, 2009). Mais ainda, com o seu envolvimento na escola, os pais adquirem mais conhecimentos sobre a importância da escola, dos trabalhos de casa e das práticas que possibilitam o desenvolvimento das habilidades e capacidades de aprendizagem dos filhos (Epstein, 1995). Além disso, o envolvimento dos pais na escola permite a ligação entre a escola e a família, que são dois microssistemas primários da criança (Lee & Bowen, 2006). Ademais, o envolvimento dos pais em casa conduz à harmonia nas ações e condutas que reinam nesses dois microssistemas, acrescentam estes investigadores. Quer dizer, os pais que se envolvem na escola comungam as mesmas ideias com os professores. Daí que, em casa, os pais fazem as mesmas exigências e apelos que os professores fazem na escola, contribuindo para o sucesso do aluno na escola e na vida.

1.9. Envolvimento parental no ensino Primário e Secundário

Um dos papéis parental é a educação e a formação dos filhos para que possam servir melhor a sociedade. Por isso, esta missão acompanha os filhos ao longo do seu desenvolvimento e da escolaridade. Contudo, a investigação revela que o envolvimento dos pais diminui à medida que os filhos crescem e passam dum nível escolar para o outro (e.g., Jeynes, 2012, 2014; Sanders & Mazzucchelli, 2013; Skaliotis, 2010).

Assim, no ensino primário, os pais interagem directamente com os professores, visitam os filhos durante as aulas, participam em eventos escolares, ou seja, participam em todas as actividades de contacto directo (Hill & Tyson, 2009; Pomerantz et al., 2007). Similarmente, os pais apoiam e clarificam os trabalhos de casa, treinam os filhos na leitura, ajudam a organizar o tempo de estudo e o tempo de lazer (Fan & Chen, 2001), passeiam e visitam lugares importantes com as crianças, e atribuem actividades ou jogos que estimulam o desenvolvimento cognitivo (Chao, 2000). Pois, tal como refere a literatura, as crianças são mais dependentes dos pais nas classes iniciais do que nas classes mais avançadas (Eisenberg & Wolchik 1992; Stevenson & Baker, 1987, citados Jeynes, 2007, P.99). Além disso, os pais entendem que o seu envolvimento ajuda a descobrir as limitações dos filhos nos conteúdos aprendidos e as dificuldades na realização do tpc (Cunha et al., 2015). Porém, algumas vezes os pais encontram

dificuldades para ajudar as crianças mais novas porque ainda não conseguem explicar claramente as suas dúvidas (Ma et al., 2016).

Contrariamente, no ensino secundário, os pais apontam a necessidade de diminuir o seu envolvimento como forma de dar responsabilidade e autonomia aos filhos nas tarefas escolares (Núñez et al., 2013). De acordo com Bouffard (2009) citado por Shajith & Erchul (2014), muitos adolescentes do ensino médio não se interessam em ver os pais na escola e por isso não informam das solicitações da escola e também podem desestimular a participação dos pais nos eventos escolares. Além disso, os pais acreditam que têm mais influência na escolarização dos seus filhos no ensino primário do que nos graus mais avançados (Freedman-Doan, Arbreton, Harold, & Eccles, 1993, citados por Deslandes & Bertrand (2005). Mais ainda, a fraca comunicação iniciada pelos professores faz com que os pais se sintam menos desejados pela escola resultando no seu fraco envolvimento no ensino médio (Eccles & Harold, 1996; Useem, 1990, citados por Shajith & Erchul, 2014). Contudo, Dotterer e Wehrspann (2015) apontam a necessidade de os pais continuarem muito envolvidos na aprendizagem de modo a influenciar o engajamento educacional dos filhos ao longo da escolaridade. Pois, o fraco envolvimento dos pais durante a adolescência é considerado pelos professores e directores das escolas como falta de vontade dos pais apoiarem os filhos nesta fase crítica (Hiatt-Michaels 2004; Koutrouba et al. 2009; Simon 2004, citados por Antonopoulou, Koutrouba & Babalisb, 2011).

Segundo Fan e Chen (2001), no nível secundário, o envolvimento dos pais em casa é mais fundamental porque ajuda nas lições de casa, fortalece a motivação, apoia na organização do tempo livre e de estudo. Por seu turno, Anderson (2001), Keith e colaboradores (2006) perceberam que o envolvimento directo dos pais tem poucos efeitos na realização de estudantes do ensino médio. Entretanto, a socialização académica, abarcando a comunicação entre pais e filhos de expectativas para o sucesso, planos para o futuro, opções de cursos e a compreensão do valor e utilidade da educação para o futuro, relaciona-se fortemente com a realização académica na adolescência (Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2010). Além disso, a literatura aponta que os adolescentes de famílias que se envolvem activamente na escola adquirem resultados mais elevados nas avaliações, mostram maior auto-estima, atitudes positivas, equilíbrio emocional, maturidade, desenvolvem valores, demonstram mais expectativas em frequentar um curso superior, e são menos tendentes ao consumo de álcool e outras drogas (Lerner e

Steinberg, 2009; Roeser, Eccles e Sameroff 2000; Zarrett e Eccles 2006, citados por Antonopoulou, Koutrouba & Babalisb, 2011).

De um modo geral, a adolescência é um período de crise caracterizado por transformações ou mudanças físicas, fisiológicas, psicológicas e comportamentais (Griffa & Moreno, 2005). Além disso, o período da adolescência também é caracterizado por mudanças no relacionamento familiar e declínio no engajamento escolar acompanhado pela maior exigência acadêmica (Chen & Gregory, 2009, Cheung & Pomerantz, 2012; Dotterer, Lowe & McHale, 2014). Essas transformações corporais constituem prioridade para o adolescente e tudo o resto, por mais valor que tenha, é afastado para segundo, terceiro ou quarto lugar (Tavares & Alarcão, 1999). As mudanças no relacionamento familiar (e.g., agressão, gritos, ameaças, castigos físicos) em consequência do comportamento do adolescente, afetam negativamente a realização acadêmica do aluno (Chen & Gregory, 2009, Cheung & Pomerantz, 2012; Dotterer, Lowe & McHale, 2014). Contrariamente, o carinho dos pais e o seu envolvimento pode tornar o aluno mais motivado e engajado na aprendizagem (Cheung & Pomerantz, 2012). Segundo a literatura, o bom relacionamento entre pais e filhos pode levar ao desenvolvimento da autoconfiança, da competência, bem como do engajamento escolar (Connell & Wellborn, 1991; Garcia-Reid, Reid & Peterson, 2005 citados por Dotterer, Lowe, McHale, 2014, p. 4). Mais ainda, a boa interação entre pais e adolescentes podem contribuir para que os filhos sintam liberdade de pedir apoio dos progenitores na sua aprendizagem (Deslandes & Bertrand, 2005).

Por seu turno, Hill & Tyson (2009) salientam que, o maior número de professores e a complexidade do currículo do ensino médio limita o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos porque sentem-se incapazes de ajudar, pois consideram os assuntos muito difíceis e que exigem estratégias apropriadas. Porém, alguns estudos indicam que as solicitações dos professores (um convite mais pessoal) e dos filhos (pedidos relacionados com a sua escolarização) levam os pais a se envolverem na aprendizagem (em casa e na escola) dos adolescentes no ensino secundário (Deslandes & Bertrand, 2005; Shajith & Erchul, 2014).

Portanto, é importante que os pais continuem envolvidos no ensino secundário, à semelhança do primário, de modo a influenciar positivamente o desempenho académico dos filhos (Karbach et al., 2013), adequando as suas práticas ao nível de desenvolvimento dos educandos (Patall et al., 2008). O impacto das diferentes estratégias de envolvimento varia de acordo com o estágio de desenvolvimento do

educando (Robinson & Harris, 2014). Assim, alguns pais precisariam de orientação para serem mais eficazes no seu envolvimento de modo a beneficiarem o sucesso escolar dos filhos, sublinham estes autores.

1.10. Estudos feitos sobre o envolvimento parental na aprendizagem dos filhos

O envolvimento parental é um assunto estudado por vários autores a nível internacional. Por este motivo serão indicados alguns estudos realizados sobre o envolvimento parental na aprendizagem dos filhos de forma a posteriormente se identificarem diferenças e semelhanças com as formas de envolvimento descobertas neste estudo.

Hill e colaboradores (2016) realizaram uma pesquisa qualitativa com grupos focais sobre o envolvimento dos pais na educação durante o ensino médio, na perspectiva dos pais, professores e alunos. Estes autores pretendiam compreender as estratégias que os pais usavam, as necessidades e os desejos dos adolescentes, bem como a vontade dos professores. Além disso, também queriam identificar as convergências nas percepções (dos três grupos) sobre o envolvimento dos pais na educação de modo a conhecer os tipos de envolvimento que são importantes para os adolescentes do ensino médio. Os resultados desse estudo revelaram que os pais se envolvem na aprendizagem dos filhos com a intenção de garantir o sucesso escolar, a aquisição de boas notas, o ingresso no ensino superior e o êxito na vida. Os autores perceberam, ainda, que os pais se envolviam porque tinham altas expectativas educacionais dos filhos e queriam manter o foco dos educandos na aprendizagem para não se desviarem, pois acreditavam que era a única forma de garantir o sucesso escolar dos educandos. Contudo, os pais desse estudo apontaram que não sabiam como proceder para que o seu envolvimento fosse proveitoso na aprendizagem dos filhos e, por isso, gostariam que os professores ajudassem. De acordo com os resultados desse estudo, os pais envolvem-se comunicando com os filhos sobre a importância da escola, interagindo com os professores, voluntariando-se para as actividades da escola, apoiando no tpc, ajudando na planificação do tempo de estudo e das tarefas extracurriculares. Por sua vez, os adolescentes gostariam de ser vistos como responsáveis, independentes e sem interferência dos pais nos trabalhos escolares, mas sim que os pais se envolvessem para saber das suas necessidades e seus interesses. Finalmente, os professores desejavam que os pais estivessem envolvidos nos trabalhos de casa e que interagissem com a escola, dado que, segundo os professores, muitos pais não se envolvem na aprendizagem dos filhos. Esta atitude era vista pelos professores

como falta de interesse dos pais em apoiarem os filhos nesta fase crítica devido ao desprezo relativamente aos professores e à escola.

Estes autores concluíram que a independência do adolescente nos trabalhos escolares, o sucesso na educação e a comunicação (comunicação de problemas dos alunos entre pais e professores, comunicação proactiva entre pais e professores para ajudar um aluno que está caminhando bem e qualidade de comunicação entre pais e professores) constituem as estratégias convergentes que foram identificadas nos três grupos estudados.

Ainda em 2016, Hasnat realizou uma pesquisa qualitativa nas escolas secundárias de Bangladesh com o objectivo de explorar as percepções dos pais sobre o seu envolvimento na educação dos filhos. Este autor concluiu que alguns pais não sabiam o que era envolvimento na aprendizagem e outros consideravam que era cobrir todas as despesas educacionais necessárias. Esses pais não se envolvem na escola porque não se sentem à vontade para interferir no trabalho da escola. Também não consideram o envolvimento na educação dos filhos como sendo seu papel, mas sim do professor que é pago para tal. Os pais, desse estudo, acreditam que o seu dever é cobrir todas as despesas educacionais necessárias e visitar a escola apenas quando são solicitados porque os seus filhos causaram algum problema, apresentaram resultados baixos ou para justificarem o atraso no pagamento das propinas e outras despesas. Entretanto, devido à pobreza, alguns desses pais não conseguiam satisfazer as despesas escolares dos filhos. Além disso, a pesquisa concluiu que as atitudes e crenças dos pais sobre o envolvimento resultam da falta de conhecimento sobre como eles poderiam se envolver.

Allen e White-Smith (2018), num estudo qualitativo com dez estudantes negros e suas famílias, analisaram as práticas de envolvimento dos pais, a riqueza cultural e a exclusão escolar de mães pobres e da classe trabalhadora de meninos negros (afro-americanos nos EUA). Estes autores tinham como objectivo descrever as diferentes abordagens do envolvimento dos pais negros, as acções de exclusão realizadas pela escola e as práticas culturais dos pais face à sua exclusão. Os pesquisadores perceberam que as mães negras se envolvem através do voluntariado nas actividades escolares, na ajuda aos filhos nos trabalhos de casa, na interacção com os professores, na assistência às aulas dos filhos, na participação em reuniões e na socialização racial aos filhos, porque tinham expectativas de ver os filhos sucedidos na escola e terem uma vida melhor no futuro, diferente daquela que os progenitores tinham. Além disso, os pais se envolviam com o desejo de manter os filhos motivados de modo a permanecerem na escola (não desistirem) para serem bem-sucedidos na vida.

Estes estudiosos perceberam que os pais tinham mais facilidade de se envolver na escola primária e mais dificuldades na secundária devido às barreiras impostas pela sua estrutura burocrática. Daí que, no ensino secundário, o envolvimento limitava-se à participação nas reuniões e no apoio aos filhos para se envolverem em actividades extracurriculares. Além disso, as mães utilizavam a sua riqueza cultural e as suas expectativas para mostrarem aos filhos o valor da escola e para ensinarem a gerir e a resistir à marginalização racial que sofriam. Estas práticas culturais eram usadas em resposta à exclusão escolar dos negros. Ainda mais, os autores notaram que os professores barravam a comunicação com pais negros, limitavam o acesso e a participação dos pais negros na escola.

Em 2017, Kim realizou uma meta-síntese de estudos qualitativos efectuados nos países em via de desenvolvimento, sobre o envolvimento parental. Este autor tinha como objectivo explorar as conceptualizações do envolvimento parental nos países em via de desenvolvimento.

Kim (2017) concluiu que os pais se envolvem em casa apoiando emocionalmente os filhos, ajudam no tpc, comunicam com os filhos sobre suas expectativas, ensinam actividades da sua cultura que são úteis para a vida e interagem com os professores. Este autor refere, ainda, que os pais se envolvem porque valorizam a escola, por um lado, porque é através da educação que os filhos podem ter uma vida melhor (oportunidade de um melhor emprego) e, por outro, a educação é associada ao crescimento moral (bons cidadãos). Além disso, também percebeu que os pais enfrentam dificuldades para se envolverem na aprendizagem dos filhos, nomeadamente na falta de domínio dos conteúdos (analfabetismo) leccionados na escola, na pobreza (problema financeiro) que impede/limita a aquisição de material escolar como livros e uniformes e na falta de tempo para se envolverem nas actividades escolares dos filhos, porque trabalham longas horas com vista ao sustento da família. Ainda mais, os resultados desse estudo apontam que os pais sentiam que as suas ideias não eram valorizadas pela escola porque tinham baixo nível escolar e também a distância geográfica entre casa-escola limitava a sua comunicação com os professores. Porém, o mesmo estudo revela que os professores consideravam que os pais não se envolviam porque pouco se importavam com a educação dos filhos.

Ainda na mesma linha, Erdener (2018), num estudo quantitativo, explorou as percepções dos pais turcos sobre seu envolvimento na escolaridade dos filhos durante o ensino fundamental. A mesma autora tinha como objectivo principal analisar as

percepções dos pais sobre seu envolvimento na escolarização no ensino fundamental em áreas rurais da Turquia tendo como base os tipos de envolvimento de Epstein (parentalidade, comunicação, voluntariado, aprendizado em casa, decisão, colaborar com a comunidade). A autora identificou quatro tipos de envolvimento semelhantes com os de estudos anteriores mencionados na literatura internacional, nomeadamente a parentalidade, a tomada de decisão, a interação escolar e a aprendizagem em casa. Além disso, esta autora notou que a pobreza era o grande entrave para o envolvimento parental na escolaridade dos filhos.

De forma similar, Reininger e López (2017) analisaram as razões que levam os pais a se envolverem na educação dos filhos em escolas dos municípios do Chile. Os resultados dessa pesquisa apontam que as solicitações dos filhos para o apoio dos pais, o senso de auto-eficácia dos pais, a renda familiar, o tempo e a energia dos pais, o número de filhos e o nível escolar do educando são os motivos que levam os pais a se envolverem em casa e na escola. Contrariamente aos estudos anteriores (e.g., Deslandes & Bertrand, 2005), os convites dos professores não foram determinantes para o envolvimento dos pais, devido à falta de respeito pelo professor e pela sua actividade e por ser considerada uma profissão de nível inferior, explicam os autores. Neste estudo, a realização de despesas económicas (e.g., compra de uniforme escolar) e o apoio no tpc (a pedido do educando) foram as formas de envolvimento mais notáveis. Os resultados indicam, também, que os pais se envolvem mais com crianças na primeira série, que necessitam de mais apoio e monitoria nas lições de casa do que os seus pares da quarta série. Os autores afirmam, ainda, que o maior número de filhos limita o tempo e a facilidade de assistência a todos tornando-se numa barreira ao envolvimento parental.

1.11. Participação dos pais na aprendizagem dos filhos em Moçambique

O desenvolvimento das pessoas, enquanto requisito essencial para o desenvolvimento de toda a sociedade, pela sua importância estratégica e indiscutível magnitude, exige a participação de cada um de nós. Sob essa perspectiva, fica claro que, ainda que isso seja possível, não cabe apenas à escola a tarefa de educar (ACEA, s/a). O processo de ensino e aprendizagem constitui uma realidade muito complexa e aponta para a necessidade/exigência de conjugação de sinergia de diferentes actores sociais. Daí que, destaca-se com preponderância o papel da família, que é chamada a criar uma atmosfera que favorece a educação completa dos filhos no sentido pessoal e social. Para além de que não é suficiente reclamar uma melhor educação para os filhos, é necessário que os

pais participem nas decisões orientadas à melhoria da qualidade do ensino. Desta forma, os governos de vários países do mundo insistem no envolvimento dos pais nas escolas, impondo as escolas a dar espaço aos encarregados de educação de, colectiva ou individualmente, actuarem responsabilmente no processo educativo (Costa, 2014).

A forma comum de assegurar a participação na gestão da escola é a instalação do Conselho Escolar enquanto porta de entrada da comunidade na gestão. A ideia dos conselhos escolares surgiu nos fins da década de 80 do século XX, com o objectivo de democratizar as relações de poder nas escolas. Por meio do conselho, os pais podem fazer-se representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos (Gadotti et al., 2003).

Documentos oficiais do sector da educação em Moçambique referem que o governo promove uma participação activa e democrática da sociedade na gestão das escolas, com base no princípio de que a escola é património da comunidade, local onde a sociedade formalmente transmite às novas gerações as experiências acumuladas de âmbito sociocultural e científico da humanidade (MINED, 2012).

Assim, após a independência, até então o governo moçambicano tem optado pela gestão participativa, daí que procura envolver os professores, alunos, funcionários não docentes, pais e outros elementos da comunidade na administração da escola e no processo educacional dos alunos (Luluva, 2016). Segundo Ibraimo (2014), através das comissões de pais e da ligação escola-comunidade iniciaram as primeiras tentativas de envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar. Esta medida visava apelar a todos os moçambicanos a responsabilizar-se pela tarefa educacional, através da sua participação nas tarefas diárias da escola, bem como flexibilizar o processo de tomada de decisão mediante a gestão participativa (Ibraimo, 2014; Luluva, 2016). Visto que não é suficiente reclamar uma melhor educação para os filhos, é necessário que os pais participem nas decisões orientadas à melhoria da qualidade do ensino. Ademais, a participação dos pais é possível e necessária para a consolidação de uma educação de qualidade.

Através do conselho da escola, que é o constituinte da administração participativa da escola pública moçambicana, a comunidade participa nos processos deliberativos e de acompanhamento, na realização e apreciação das actividades realizadas na escola, abrangendo aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, com vista a garantir a qualidade da educação (Luluva, 2016).

Segundo Luluva (2016) e Nhanice (2013), apesar da existência da legislação (Lei nº 6/92, art. 2) referente à educação que orienta, dentre vários aspectos, a democratização do espaço e da vida escolar, por meio do envolvimento da comunidade na gestão da escola e na aprendizagem dos educandos, a sua acção não é notável a nível da escola, dado que, as decisões são tomadas a nível central. Por isso, segundo a análise de Ibraimo (2014) e Nhanice (2013) a acção da comunidade é complementar, limitando-se em trabalhos auxiliares ao processo de ensino e de aprendizagem, especificamente a discussão de problemas de comportamento e baixo aproveitamento dos filhos, contribuições de valores monetários para pagamento do guarda, construção de mais salas de aulas, etc. Por seu turno, Nhanthumbo e colaboradores (2018) perceberam que os pais se envolvem, de forma não muito satisfatória, na aprendizagem dos filhos em casa, porém não comunicam com a escola e não participam nas actividades organizadas pela escola. Esta atitude aparece como um repúdio da população em relação à fraca qualidade de ensino, que prefere ocupar os filhos em outras actividades rentáveis em vez da escola (Macatane, 2013, citado por Nhanthumbo et al., 2018).

Assim, a participação pertence à própria natureza do acto pedagógico, não se limita a mera declaração de princípios consignados em documentos. A presença ou participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem deve fazer-se sentir no conselho da escola, mas também, por exemplo, na escolha do livro do aluno, na planificação do ensino (currículo local) e na organização de eventos culturais e de actividades cívicas, desportivas ou recreativas (Gadotti et al, 2003), que tenham valor, utilidade e que estejam ligadas à vida dos alunos, com vista a uma aprendizagem relevante (Mazive, 2015).

Segundo Ibraimo (2014), as ideias e opiniões avançadas pelos membros da comunidade como soluções não são consideradas pela direcção da escola, salvo quando ajustadas à instrução instituída a nível central. Isto é, se a opinião estiver de acordo com a orientação central, é acolhida e, caso contrário, não é acolhida. Em outros casos, acrescentam estes autores, as decisões são tomadas pela direcção da escola e comunicadas aos membros do conselho sem primeiro terem sido consultados, o que revela uma exclusão da comunidade na vida escolar e no processo educacional dos seus filhos. Porém, MINED (2003) indica que as várias orientações que partem do ministério da educação devem ser ajustadas à realidade da escola através do Conselho.

Esta realidade vivida nos conselhos da escola contraria o verdadeiro sentido de participação que é o acto ou efeito de fazer parte de algo, podendo ser um projecto ou

um processo socialmente acordado (AAD, 2016-2020). Este documento refere que a participação pode tomar várias formas, nomeadamente, na contribuição em ideias, nas prioridades, nos recursos, no tempo e sobretudo na tomada de decisões, implementação e avaliação.

Deste modo, esta prática de participação constitui uma pseudo-participação, pois os pais e encarregados de educação vão à escola como meros receptores, sobretudo para receber informações, aceitando e cumprindo as decisões tomadas numa atitude de passividade.

De facto, a participação dos membros da comunidade no conselho de escola tem menor impacto na tomada de decisão devido à postura autoritária dos directores das escolas (Ibraimo, 2014; Luluva, 2016). Esta atitude dos directores não vai ao encontro do pensamento de Lourenço (2008), citando Santos (2000), quando fala da participação como sendo a capacidade de colaboração entre os actores da instituição, na planificação, na administração, na gestão, no controlo e na avaliação dos processos sociais que acontecem no estabelecimento de ensino, baseada numa redistribuição e partilha de relações de poder e no envolvimento de todos os intervenientes no processo de tomada de decisão. Isto significa que a participação dos pais na vida da escola é um factor que concorre para a ampliação do associativismo na medida em que promove a partilha de responsabilidades e a busca conjunta de soluções para questões de interesse colectivo (e.g., a aprendizagem de qualidade).

Além disso, a sobrecarga dos professores, os problemas de horário das reuniões, a pobreza da população que faz com que invista o seu tempo nas actividades de rendimento para o auto-sustento, a falta de estímulo, a tendência dos professores utilizarem linguagem pedagógico-científico nos debates, excluindo os demais participantes, a falta de conhecimento dos membros sobre as funções do conselho aliada ao baixo nível académico de alguns pais, são outros aspectos que dificultam a participação da comunidade na vida escolar (Luluva, 2016; Nhanice, 2013).

Para contrapor a tendência de fraca participação acima referida, pode-se recorrer a mediação tecnológica, pois as tecnologias de informação e comunicação (TIC's) promovem uma maior interacção entre a escola e as famílias e contribuem para acelerar o processo de aprendizagem das classes menos favorecidas (MINED, 2011). As TIC's podem ser usadas para melhorar e ampliar a comunicação entre as escolas e os pais, através dos telefones celulares, refere este documento.

De um modo geral, os pais, através do Conselho de Escola estão a contribuir de forma insignificante para o desenvolvimento da instituição e para a melhoria da qualidade de aprendizagem (Mazive, 2015; Nhanice, 2013).

Como se pode perceber, a participação dos pais na escola continua sendo uma realidade desafiante, mas não existe uma fórmula pré-concebida, apenas com a prática se pode perceber a sua amplitude e impactos. A participação na gestão escolar, por exemplo, é uma forma de acreditar que todos juntos têm mais possibilidades de encontrar caminhos para atender às expectativas da sociedade a respeito da actuação da escola.

O Conselho de Escola (constituído pelo director, representantes dos professores, representantes do pessoal administrativo, representantes dos pais/encarregados de educação, representantes da comunidade e representantes dos alunos) é um órgão máximo e executivo da escola, que analisa e aprova todas as acções a serem efectuadas na escola. Ele serve de elo de ligação entre a escola e a comunidade e garante o envolvimento activo de todas as partes intervenientes no processo educacional (MINED, 2003). No entanto, os autores indicam que, na prática, o envolvimento da comunidade na escola é passivo limitando-se a participar nas reuniões do conselho (Ibraimo, 2014). Por isso, enquanto as escolas se mantiverem impermeáveis, dificilmente o Conselho de Escola irá exercer as funções para as quais foi criado, tais como debates para busca de opções pedagógicas, administrativas, entre outros, (Gadotti, 2004; Luce e Medeiros, 2008, citados por Nhanice, 2013). A participação torna-se efectiva quando os pais são encorajados a emitir as suas ideias, opiniões e propostas a respeito de determinadas iniciativas e actividades da escola, as quais devem ser valorizadas e consideradas sempre que possível. Ainda mais, quando a participação na gestão escolar é efectiva, a escola estende a sua função pedagógica para fora e a comunidade influencia os destinos da escola (AAVV, s/a).

A escola envolve-se com a família e com a comunidade com o propósito de garantir o sucesso escolar das crianças, adolescentes e jovens. A aprendizagem de qualidade é um ganho comum da escola, da família e da sociedade no geral. Por isso, Epstein (1995) apela à colaboração entre a escola, a família e a comunidade com vista ao desenvolvimento harmonioso e ao sucesso escolar dos educandos. Segundo Costa (2014) “só haverá uma escola eficaz, com sucesso educativo, que informa e forma, divulga e partilha, com a participação de todos os agentes da comunidade educativa”(p. 122). Neste sentido, a comunidade educativa é chamada a participar activamente nos processos escolares e a contribuir na aquisição e, sobretudo, na manutenção e segurança

dos equipamentos escolares, assim como na supervisão do processo de ensino nas escolas (MINEDH, 2019).

Em suma, o envolvimento dos pais na aprendizagem, que é a participação na vida académica dos filhos em casa e na escola, é fundamental para o sucesso escolar, redução dos problemas de comportamento e menor abandono. Em casa, os pais podem conversar com as crianças sobre a importância da escola, apoiar nos trabalhos de casa, criar um ambiente favorável para o estudo, limitar o tempo de lazer, entre outras práticas. Na escola, os pais podem envolver-se participando nas reuniões, nos eventos escolares, comunicando com os professores, voluntariando-se para a realização de algumas actividades, entre outras acções.

Assim, além dos alunos, o envolvimento parental também pode beneficiar a escola, os professores e os próprios pais através da cooperação e conjugação de sinergia com vista à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. No entanto, à medida que os filhos crescem e ingressam em níveis escolares mais altos os pais tendem a reduzir o seu envolvimento na escolarização dos educandos.

A participação dos pais na vida escolar dos filhos é influenciada por vários factores, tais como a concepção de responsabilidade, as expectativas dos pais, a auto-eficácia parental, as práticas culturais, as características da criança, os convites da criança e as solicitações feitas pelos professores e pela escola. Contudo, mesmo tendo vontade de apoiar, os pais podem enfrentar obstáculos para se envolverem, tais como a língua de instrução, o nível de escolaridade, a classe social, o tempo, a relação escola e família, o nível económico, o tipo de família, as práticas educativas, entre outros.

Dada a importância do envolvimento parental na realização académica do aluno, alguns estudiosos, nomeadamente Epstein (1995), Hoover-Dempsey e Sandler (1995, 2005), Grolnick e Slowiaczek (1994) e Eccles e Harold (1996), desenvolveram modelos que explicam as formas de envolver os pais indicando as diferentes acções que podem ser realizadas pelos pais em colaboração com a escola.

Em Moçambique, a participação dos pais na escola, que é a forma de envolvimento mais conhecida/estudada, continua sendo uma realidade desafiante, visto que pesquisas feitas indicam que os pais estão a contribuir de uma forma insignificante para a melhoria da qualidade de aprendizagem.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

A pesquisa é um trabalho científico-sistemático e metodologicamente correcto que apoiando nos dados, analisa e descobre problemas, hipotetizando soluções criticamente defendíveis. Por isso, qualquer pesquisa científica deve ser acompanhada por uma metodologia, que é o caminho seguido para alcançar os objectivos pretendidos.

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia/caminho utilizado para a realização desta pesquisa, os participantes, a amostra, o procedimento de recolha de dados, as questões éticas, o instrumento de recolha de dados e o procedimento para análise dos dados.

2.1. Método de estudo

Para compreender o envolvimento parental na aprendizagem dos filhos o estudo seguiu o método qualitativo e uma abordagem fenomenográfica partindo das próprias experiências dos pais. Esta metodologia permite-nos analisar factos que não podem ser medidos e quantificados, tais como significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, e outras características subjectivas específicas do homem e do meio social que correspondem às relações, processos ou fenómenos (Coutinho, 2011; Silva, 2010).

A fenomenografia é uma abordagem de pesquisa qualitativa que possibilita aceder e analisar as ideias, descobrir os significados dos sujeitos sobre diversos fenómenos a partir da perspectiva dos actores intervenientes no processo (Marton & Booth, 1997). Marton (1981), Rosário e colaboradores (2006), consideram que a fenomenografia é um método de investigação para descrever qualitativamente os diferentes modos nos quais os indivíduos experienciam, conceptualizam, percebem e compreendem diversos aspectos do mundo ao seu redor. O grande objectivo da pesquisa fenomenográfica consiste em pesquisar as formas qualitativamente distintas de as pessoas compreenderem um certo fenómeno (Marton, 1994). Assim, tendo em conta que os objectivos da pesquisa é que norteiam a escolha do método a ser utilizado (Silva, 2010), o método qualitativo e a abordagem fenomenográfica adequam-se a este estudo, visto que pretende conhecer o significado que os pais dão ao envolvimento na aprendizagem dos filhos, identificar os tipos/formas de envolvimento dos pais na aprendizagem dos

filhos e descrever as estratégias de envolvimento dos pais e o seu impacto na 7^a, 10^a e 12^a classes.

Portanto, norteando-se da metodologia qualitativa esta pesquisa procurou perceber a realidade do envolvimento parental a partir da experiência vivida pelos próprios pais, que são os intervenientes deste processo, no seu cotidiano. Daí que, procurou-se envolvê-los na investigação através das informações fornecidas com base nas entrevistas feitas aos mesmos, dado que, a fenomenografia valoriza os discursos dos sujeitos de pesquisa como ponto de partida para a investigação e compreensão integral dum determinado fenómeno com vista à melhoria dos seus processos e produtos (Freire, 2009).

No referencial fenomenográfico distinguem-se duas perspectivas: uma perspectiva de primeira ordem e outra perspectiva de segunda ordem. A primeira reflecte a opinião do investigador resultante da sua observação e da sua análise sobre a realidade. A segunda considera a perspectiva do próprio sujeito acerca desse mesmo fenómeno, estudando o mundo através da experiência dos sujeitos (Marton & Booth, 1997).

Esta pesquisa, adoptou a perspectiva de segunda ordem, estudando o envolvimento parental na aprendizagem dos filhos a partir da análise de conteúdo dos discursos gravados durante as entrevistas. Esta metodologia de pesquisa foi utilizada com êxito em vários estudos sobre a temática do envolvimento parental. Numa perspectiva fenomenográfica, Macedo (2013) procurou descrever e analisar as concepções dos pais de alunos do 4.º ano de escolaridade, sobre o seu envolvimento no trabalho de casa. Por sua vez, Cunha e colaboradores (2015) estudaram a concepção dos pais sobre seu envolvimento nos trabalhos de casa na escola elementar. Ainda mais, Chen e Gregory (2009), baseando-se na linha fenomenográfica, pesquisaram sobre o envolvimento dos pais como factor de protecção durante a transição para o ensino médio.

2.2. Participantes

Os participantes deste estudo foram pais de alunos da 7^a, 10^a e 12^a classe de três escolas, sendo uma primária (Escola Primária Completa Josina Machel) e duas escolas secundárias (Escola Secundária de Chambone e Escola Secundária 1º de Maio) do primeiro e segundo ciclos, respectivamente. Estas escolas localizam-se nas periferias da cidade da Maxixe, província de Inhambane.

Para a definição do campo de estudo tomou-se em consideração o conhecimento da língua local, a conveniência geográfica e a acessibilidade da pesquisadora aos pais (Prelezo & Garcia, 2007) que facilitariam na recolha dos dados, por ser menos dispendioso em termos financeiros e do tempo, porque a pesquisadora vivia naquela cidade.

A escolha das três classes justifica-se pela necessidade de analisar o envolvimento dos pais ao longo da escolaridade, concretamente no ensino primário e no secundário do primeiro e segundo graus. Além disso, as três classes são terminais de cada nível de escolaridade e com maior exigência na aplicação do conhecimento adquirido ao longo das classes anteriores dentro de um dado nível. Deste modo, pressupõem-se que os pais tenham acompanhado a vida escolar dos filhos desde as classes iniciais e que estejam em altura de fornecer informações detalhadas daquilo que tem sido a sua prática ou sua acção no seguimento da escolaridade dos filhos.

Neste estudo participaram 60 pais de alunos da 7^a, 10^a e 12^a classes, sendo 20 em cada uma. Devido ao facto de se analisar o envolvimento parental em três classes de níveis diferentes, houve a necessidade de se extrair elementos de amostra para cada uma, com vista à aquisição de informações mais detalhadas sobre o assunto. Este critério de definição de amostra é designado por amostragem por quotas (Nobre et al., 2017).

De acordo com Cochran (1965) citado por De Oliveira (2001), a amostragem por quotas equipara-se com uma amostragem estratificada, mas a escolha dos elementos que farão parte do estudo não é aleatória porque não é possível sorteá-los. Assim, em cada classe participaram vinte pais, pois Curwin e Slater (1991), citados por De Oliveira (2001), apontam que, após a identificação de cada grupo a ser incluído na amostra, o investigador determina um número/quota de indivíduos que apresentam as características definidas e que serão inquiridos pelo pesquisador. Porém, sabendo que existem pessoas pouco comunicativas, foram realizadas 105 entrevistas, das quais foram, posteriormente, escolhidas 60 das que tinham mais informações para a análise do assunto em estudo.

Os sujeitos da amostra foram seleccionados de uma população de pais de alunos de doze turmas, sendo quatro de cada escola das três anteriormente indicadas, tendo como base uma característica que se desejava que eles reunissem, que era ser pai de um aluno que frequentasse uma das classes em estudo (7^a, 10^a e 12^a), dado que, segundo De Oliveira (2001), na escolha da amostra por quotas toma-se como base as diferentes

características da população em estudo, como o sexo, a idade, o trabalho, etc. O mesmo autor realça que a amostragem por quotas considera que se os sujeitos forem representativos pelas características também podem ser representativos na informação requerida pela investigação.

Portanto, a amostra deste estudo é adequada à metodologia utilizada porque nas pesquisas qualitativas a amostra é um grupo de pessoas não muito grande, quinze a vinte pessoas (Trigwell, 2000) pois, estas investigações não têm em vista a generalização, mas sim investigar como certo fenómeno se apresenta nas actividades, comportamentos e interacções diárias (Godoy, 1995).

Todos os pais das turmas indicadas nas três classes mostraram vontade em participar da entrevista, apesar de terem sido informados que eram necessários apenas vinte sujeitos em cada classe. Neste âmbito, a amostra foi composta por sujeitos que se voluntariaram a participar da entrevista. Para tal, a selecção dos participantes nas turmas das três escolas foi feita mediante a disponibilidade do filho para levar a pesquisadora ao encontro do pai e do tempo do próprio pai para a entrevista. Tal como refere Nobre e colaboradores (2017), não existe uma norma fixa sobre a selecção da amostra na pesquisa qualitativa. Daí que, o processo de selecção da amostra neste tipo de pesquisa tenha um carácter flexível possibilitando a redefinição da amostra ao longo da investigação, salientam estes autores. Além disso, por causa das ocupações dos pais seria difícil reuni-los para sortear os elementos da amostra.

Portanto, as tabelas que seguem, 1 e 2, apresentam o nível escolar e a ocupação dos pais das 60 entrevistas seleccionadas, dado que constituem características adicionais além daquela que era a principal (ser pai de um aluno que frequentasse uma das seguintes classes 7^a, 10^a ou 12^a classe).

Tabela 1 – Nível académico dos sujeitos da amostra.

Classe do filho	Nível académico dos pais				
	Sem nível	Primário	Secundário Básico	Secundário Médio	Superior
7 ^a	3	10	2	4	1
10 ^a	3	12	2	1	2

12 ^a	5	9	1	3	2
Total	11	31	5	8	5

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da entrevista.

Tabela 2 – Ocupação dos sujeitos da amostra

Classe do filho	Ocupação dos pais				
	Pescador	Agricultor	Comerciante	Funcionário público e privado	Sem ocupação
7 ^a	4	3	6	5	2
10 ^a	3	4	8	4	1
12 ^a	2	3	7	6	2
Total	9	10	21	15	5

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da entrevista.

2.4. Procedimento para recolha de dados

A recolha de dados decorreu nos meses de Agosto, Setembro e Outubro de 2019. Para dialogar com os seus interlocutores, a pesquisadora deslocou-se ao encontro dos pais nos locais indicados, conduzida pelos alunos (filhos dos sujeitos da pesquisa).

As entrevistas foram feitas de forma individual com duração de vinte a trinta minutos e todos participantes foram solicitados a esclarecer mais os seus depoimentos sobre o envolvimento na aprendizagem dos filhos, com vista a permitir a recolha de informação completa e aprofundada. Para clarificar o esclarecimento dos seus discursos, aos sujeitos foi pedido para explicar melhor e dar alguns exemplos, como recomenda a literatura (Green et al., 2007). A entrevistadora repetia e esclarecia as perguntas de forma mais simples possível, como sugerem Marconi e Lakatos (2003).

Depois de uma apresentação dos elementos envolvidos, foi feita menção ao tempo da duração da conversa, à necessidade de gravar o diálogo, ao interesse da pesquisa e dos seus objectivos e, de seguida, iniciou-se a entrevista. As entrevistas foram gravadas, transcritas na íntegra e, posteriormente, submetidas à análise de conteúdo.

2.5. Questões éticas

Para o encontro com os pais, fez-se um pedido por escrito à Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano de Inhambane. Em resposta ao pedido, a direcção, anteriormente contactada, indicou três escolas nas quais a pesquisadora deveria recolher os dados (cf. apêndice 1). Por sua vez, as escolas, através dos directores das quatro turmas indicadas, comunicaram aos pais dos alunos participantes, na reunião trimestral do mês de Agosto de 2019, a finalidade deste estudo e convidaram-nos a participar voluntariamente. Porém, tendo em conta o número da amostra que se pretendia, nem todos os pais fizeram parte do estudo.

Importa realçar que, logo no primeiro contacto, foi referido que todas as informações fornecidas seriam confidenciais, gravadas e que serviriam apenas para esta pesquisa. Todos os pais aceitaram oralmente fazer parte da pesquisa, ou seja, houve consentimento informado dos sujeitos da pesquisa, contudo, devido às suas ocupações, pediram que as entrevistas fossem feitas nos seus locais de trabalho ou nas suas residências. Tal como refere Gil e colaboradores (2014), o sujeito de pesquisa deve decidir (por via oral ou escrita) de forma voluntária e autónoma em participar na pesquisa depois de ter sido informado sobre os objectivos da mesma e as possíveis consequências ou riscos a que está submetido. O consentimento informado é muito fundamental para assegurar a dignidade e a segurança das pessoas que participam de estudos científicos, referem estes autores.

Durante a entrevista tomou-se em consideração o anonimato, a confidencialidade das respostas, o ritmo da locução de cada participante e manteve-se a neutralidade de modo a não influenciar as respostas do entrevistado. Segundo Araújo, Nascimento e Nascimento (2017), o pesquisador deve garantir o anonimato dos participantes para que suas identidades sejam preservadas, de modo a protegê-los de eventuais julgamentos preconceituosos, discriminatórios e estigmatizantes. Da mesma forma, o entrevistador deve garantir que o entrevistado esteja à vontade e livre de qualquer coerção ou intimidação (Júnior & Júnior, 2011).

Ainda no decurso das entrevistas, seguiu-se a recomendação de D'Espindula e França (2016) respeitando o limite de cada participante nas suas respostas, evitando insistências/pressões nas respostas que pudessem provocar desconforto no entrevistado. Ainda mais, foram consideradas e gravadas todas as locuções dos entrevistados sem ignorar ou interromper alguma informação fornecida que não estivesse prevista nas perguntas. De forma similar, procurou-se utilizar uma linguagem que ia ao encontro do

nível de escolaridade de cada entrevistado de modo a facilitar a compreensão das perguntas.

De acordo com a orientação de Araújo e colaboradores (2017), ao longo do diálogo os sujeitos eram sempre lembrados que tinham possibilidade de desistir da entrevista se não quisessem continuar a sua participação na pesquisa e que não teriam nenhum prejuízo ou punição face à sua decisão. Importa referir que nenhum sujeito manifestou vontade de desistir da entrevista, ou seja todos os participantes aceitaram gravar o diálogo e responderam todas as questões colocadas.

Durante a colheita dos dados manteve-se a privacidade entre o entrevistado e os restantes membros da família e colegas do trabalho para evitar a distração e a interferência nas informações fornecidas. Tal como recomendam D'Espindula e França (2016), o local de entrevista deve oferecer conforto e privacidade para evitar distração e possibilitar que o entrevistado se mantenha atento ao diálogo em curso.

2.6. Instrumento de recolha de dados

A recolha de dados foi feita através de uma entrevista semiestruturada individual com guião previamente elaborado usando uma linguagem clara e de fácil compreensão pelo entrevistado, como recomendam Marconi e Lakatos (2003). De acordo com Lodi (1974) citado por Marconi e Lakatos (2003), o guião previamente elaborado permite que todos os sujeitos respondam às mesmas perguntas, para que posteriormente possam ser identificadas diferenças nas respostas e não nas perguntas. Ademais, o guião de entrevista semiestruturada tem a função de recordar ao entrevistador os aspectos fundamentais que devem ser colocados na conversa com o entrevistado (Tozoni-Reis, 2009).

A preferência pela entrevista para a recolha de dados justifica-se pelo facto de poder ser realizada com todo o tipo de população, ou seja indivíduos analfabetos e alfabetizados, uma vez que o entrevistado não precisa de saber ler e escrever (Marconi & Lakatos, 2003). Assim, considerando que no seio dos sujeitos deste estudo, que são os pais dos alunos da 7^a, 10^a e 12^a classe, poderiam existir indivíduos que não sabiam ler ou escrever foi usada esta técnica de entrevista para colher informações sobre o envolvimento parental na aprendizagem dos filhos. Além disso, foi adotada a técnica de entrevista semiestruturada porque é adequada à pesquisa fenomenográfica, visto que, segundo Åkerlind (2005), Grácio (2002) e Sin (2010) na pesquisa fenomenográfica as

peçoas são solicitadas a responder a entrevistas semiestruturadas caracterizadas por questões semiabertas sobre o fenómeno que se pretende estudar. Por seu lado, Silva e Fossá (2015) referem que as entrevistas semiestruturadas permitem que o entrevistador colha e perceba melhor a perspectiva dos entrevistados, visto que eles falam livremente.

2.6.1. Construção do instrumento de recolha de dados

As questões da entrevista (em termos da estrutura ou organização da pergunta) foram elaboradas com base no instrumento aplicado no estudo realizado por Cunha e colaboradores (2018) e complementadas com o conteúdo de instrumentos utilizados em algumas pesquisas sobre o envolvimento parental na aprendizagem (Cunha et al, 2015; Macedo, 2013, Williams & Sánchez, 2012). Segundo Almeida e Freire (2007), no momento da construção do instrumento de colecta de dados é importante consultar especialistas e bibliografia com instrumentos que tenham alguma semelhança com o que se pretende estudar.

O guião da entrevista desta pesquisa continha perguntas abertas que foram construídas a partir das questões de entrevista utilizada por Cunha e colaboradores (2018) no estudo das concepções dos professores de matemática sobre o feedback dos trabalhos de casa. As perguntas do instrumento, utilizado pelos autores acima citados, estavam direccionadas para quatro aspectos chaves dos trabalhos de casa nos quais o estudo estava centrado, nomeadamente definição, finalidade, tipos e impacto percebido (cf. apêndice 2).

Por esta razão, optamos por adoptar o instrumento usado por Cunha e colaboradores (2018) como guia para a construção do guião de entrevista desta pesquisa porque os aspectos que avalia (definição, finalidade, tipos e impacto percebido) encaixam-se com aquilo que se pretende analisar neste estudo, nomeadamente definição, objectivos, práticas, obstáculos percebidos, factores promotores e impacto percebido. Daí que, a entrevista foi ao encontro destes aspectos fazendo corresponder as perguntas específicas às categorias do envolvimento parental (cf. a tabela 3).

No processo da construção do instrumento procurou-se simplificar a linguagem das perguntas de modo a serem compreensivas para os diferentes destinatários, independentemente do seu nível académico ou do domínio da língua portuguesa.

Tabela 3 – categorias e questões que orientaram a entrevista.

Categoria	Questões da entrevista deste estudo
Definição	O que significa (entende) o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos?
Propósito	Na sua opinião, qual é o principal propósito (finalidade) do envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos?/ Qual é a utilidade do envolvimento parental?
Acção pessoal	O que costuma fazer quando se envolve na aprendizagem dos seus filhos? Normalmente, o que é que costuma fazer com a informação dada pelo professor do seu educando? (por exemplo, mais tarde em casa)
Obstáculos percebidos	Quando não consegue se envolver, porquê isso acontece?
Factores promotores	O que sente quando se envolve? Porquê?
Impacto percebido	Como é que essas práticas (mencionar o que foi referido pelos pais em relação ao seu envolvimento na aprendizagem) influenciam a aprendizagem/as notas do seu filho?

2.6.2. Validação do instrumento de recolha de dados

Após a elaboração das perguntas da entrevista seguiu o processo de avaliação da validade do instrumento. A validade é um critério para avaliar a qualidade de um instrumento. Esta é definida como sendo a “capacidade de um instrumento medir com precisão o que se pretende avaliar (Almeida & Freire, 2007, p.191)”. De acordo com Hermida e Araújo (2005), existem três tipos principais de validade: validade de conteúdo, de construto e relacionada a um critério. Estas autoras fazem referência que, nas pesquisas qualitativas, normalmente opta-se pela validade de conteúdo porque o seu objectivo não é a generalização dos resultados.

A validade de conteúdo “é o grau de adequação dos itens em relação à dimensão do comportamento avaliado pela prova” (Almeida e Freire, 2007, p. 192), ou seja, é a

análise da existência de um paralelismo entre aquilo que o instrumento pretende avaliar e o conteúdo das questões, explicam os autores.

Nesta ordem de ideias, a validação do conteúdo do instrumento deste estudo foi feita por cinco especialistas envolvidos na área de aprendizagem. Spínola (1984) citado por Lengler, Estivaleta e Ferreira (2019) refere que não existe um número determinado de avaliadores ou especialistas para validar o instrumento. Por um lado, se o número de especialistas for maior haverá maior possibilidade de discordância, mas, por outro lado, um menor número de especialistas não possibilita a colecta de diversas apreciações (Bojo, Axelsson, Lord & Uden, 2004).

Assim, dos cinco especialistas escolhidos dois são professores com o nível académico de doutor que leccionam no ensino superior com larga experiência na pesquisa sobre a aprendizagem e relação escola família, e três professores assistentes, um com nível de doutorado e dois com o nível de mestrado, que também operam na universidade e pesquisam sobre o engajamento dos alunos e o envolvimento parental. Dado que, segundo Lobiondo-Wood e Haber (2001) citados por Hermida e Araújo (2005) na validação do conteúdo, os instrumentos devem ser avaliados por especialistas na matéria, os quais podem propor a retirada, acréscimo ou modificação das perguntas.

No instrumento deste estudo foi solicitado para se avaliar a organização ou estruturação, a objectividade, a clareza e a facilidade de compreensão do conteúdo de cada pergunta, como recomendam Virgínio e Nóbrega (2004).

As questões do instrumento foram enviadas para os juízes por email. Os resultados da avaliação foram obtidos pela pesquisadora depois de dois meses pela mesma via, com as análises do instrumento, sugestões de mudanças, e de acréscimos.

Após a recepção das respostas analisou-se a concordância das opiniões dos avaliadores em cada um dos cinco aspectos examinados em cada pergunta, assim como o exame das justificativas das propostas de modificações. De acordo com Almeida (2007), é importante que haja convergência de ideias dos especialistas de modo a obter uma complementaridade entre teoria e prática.

Para melhorar a clareza das questões foram feitas algumas alterações: retirada de palavras desnecessárias e a substituição de algumas palavras pelos sinónimos, conforme sugerido pelos avaliadores. Terminada a avaliação não houve sugestões de retirada de

alguma questão, daí que todas as perguntas elaboradas no início continuaram a fazer parte do instrumento, mas com as alterações sugeridas pelos juízes.

Após as sugestões dos avaliadores foram feitas seis entrevistas- piloto, com o objectivo de experimentar o instrumento de pesquisa, examinando a clareza das questões e a necessidade de adequação de expressões típicas daquela região, de modo a evitar dificuldades de compreensão. Também havia necessidade de observar o tempo médio do curso da entrevista.

Estes procedimentos possibilitaram certificar a pertinência das questões elaboradas, examinando a sua clareza e compreensão, o que conduziu à versão final do instrumento. Durante a entrevista piloto, percebeu-se que as questões e a língua portuguesa utilizada eram compreendidas pelos pais, permitindo, deste modo, o avanço para a etapa de recolha de dados.

2.7. Procedimento para análise dos dados

Para examinar os dados desta pesquisa, que é qualitativa, aplicou-se a análise de conteúdo, tal como é sugerido por Silva e Fossá (2015), pois, de acordo com Dellagnelo e Silva (2005) citados por Mozzato e Grzybovski (2011), a análise de conteúdo é a técnica de análise de dados mais utilizada em pesquisas qualitativas. A título de exemplo, Cunha e colaboradores (2015, 2018), Macedo (2013), Chen e Gregory (2009), Peterson e Irving (2008) e Williams & Sánchez (2012) utilizaram a análise de conteúdo nos seus estudos.

A análise de conteúdo é definida por Bardim (2014, p. 33) como sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Através destas técnicas, procura-se perceber o sentido do que foi dito nas informações contidas nas notícias de jornais, nos discursos políticos, nas cartas, nos anúncios publicitários, nos relatórios oficiais, nas entrevistas, nos vídeos, nos filmes, nas fotografias, nas revistas, nos relatos autobiográficos, entre outros (Silva & Fossá, 2015).

Segundo Bardim (2014) a análise de conteúdo permite examinar os dados de acordo com o material recolhido e com o tipo de interpretação que se pretende. Para tal, os investigadores qualitativos não se baseiam em hipóteses pré-estabelecidas e nem se preocupam em trazer dados ou evidências que certifiquem ou refutem tais pressupostos

(Godoy, 1995). Partem de conteúdos amplos, que vão se particularizando no decurso da investigação, salienta este autor.

Assim, considerando que esta pesquisa é qualitativa e seguindo a orientação de Duarte citado por Freire (2009), as respostas das entrevistas foram transcritas fielmente na sua íntegra e submetidas a uma análise do conteúdo com vista a classificá-las em categorias conceptuais com base nas similaridades e diferenças das mesmas, dado que, segundo Åkerlind (2005) e Sin (2010) o objectivo fundamental da análise fenomenográfica é descrever as variações referentes à percepção das pessoas acerca de um determinado fenómeno na perspectiva do grupo e não sob o ponto de vista individual. Este procedimento é uma operação básica do processo de análise de conteúdo chamada codificação. Na visão de Bardim (2014, p.129), a codificação “é a transformação do material bruto por recorte, agregação e enumeração para possibilitar uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto”.

Capítulo III

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo, são apresentados e interpretados os dados das entrevistas mediante a sua análise e discussão. Os resultados deste estudo são apresentados de forma descritiva e através de quadros resumo, com o referente enquadramento na investigação anterior. A análise das entrevistas é feita de forma quantitativa e qualitativa pois, de acordo com Bardim (2014), a visão quantitativa analisa a frequência de determinados temas ou elementos nas mensagens das entrevistas e a análise qualitativa suporta-se na inferência do sentido dos temas ou mensagens das entrevistas com vista a fazer deduções específicas dos mesmos. Este trabalho de investigação termina com as conclusões, implicações educacionais no contexto moçambicano e sugestões para futuras pesquisas. Como já foi referenciado, para a exploração dos dados recorreu-se à análise de conteúdo das respostas dos sujeitos às questões do guião que norteou as entrevistas. De seguida, faz-se a descrição pormenorizada da análise dos dados.

3.1. Categorização

Após a transcrição fiel seguiu-se a fase da exploração do material através da leitura geral do conteúdo das entrevistas. Depois de lidas, várias vezes, todas as respostas dos sujeitos procurou-se capturar as ideias emergentes e foram agrupadas de acordo com as semelhanças que se descobriam observando o critério semântico referido por Bardim (2014) e por Mozzato e Grzybovski (2011), que consiste no agrupamento das respostas com base na similaridade e diferença no seu significado. Iniciou-se por ler muitas vezes os relatos de cada sujeito tentando perceber o conteúdo das mensagens transcritas. Nesta fase, as respostas de cada pergunta foram agrupadas segundo a semelhança ou comunalidade do discurso, a partir da percepção da investigadora. Estas respostas foram agrupadas em subcategorias constituídas e nomeadas a partir dos discursos dos sujeitos tentando aproximar o nome à resposta específica da pergunta, pois, segundo Bardim (2014), não existe uma fórmula pronta para a categorização. Importa referir que as subcategorias encontram-se filiadas às categorias correspondentes que foram constituídas e nomeadas *a priori* com base no instrumento de recolha de dados e na literatura existente sobre o envolvimento parental na aprendizagem dos filhos (Castro e

colaboradores (2015), Cunha et. al (2015, 2018), Hill et.al (2009), Jeyne (2015), Allen & White-Smith (2018), visto que é um tema bastante estudado a nível internacional, devido à sua importância na melhoria da qualidade da educação. Esta forma de criação de categorias tinha como intenção permitir a comparação dos resultados deste estudo com as demais pesquisas.

O processo da categorização foi feito pergunta por pergunta como forma de garantir uma melhor concentração na essência do conteúdo da resposta. Este processo tinha como intenção agrupar as diferentes lógicas do que foi narrado pelos entrevistados de modo a facilitar e alargar uma interpretação compreensiva das respostas. A categorização de cada pergunta terminava quando já não se identificava mais ideias comuns ou diferentes que levassem à definição de subcategorias novas.

A partir do agrupamento das semelhanças das respostas, o conteúdo das entrevistas distribuiu-se em diversas subcategorias, que descrevem o envolvimento parental. No primeiro momento da categorização foram constituídas quarenta e seis subcategorias descritivas do envolvimento parental. Quanto mais a análise se tornava profunda houve uma diminuição do número de subcategorias identificadas no início, visto que algumas integravam-se nas outras. Assim, no momento final da análise do material, foram identificadas trinta e sete subcategorias, a seguir descritas.

Tabela 4 – Subcategorias identificadas em cada categoria

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplo
Definição	Acompanhamento do processo de aprendizagem.	Conceptualizações que apontam o envolvimento parental como a participação no processo de aprendizagem.	<i>“...é o acompanhamento que os pais fazem no processo da aprendizagem dos filhos... falam com os professores sobre o aproveitamento das crianças, apoiam em material didático, ajudam no tpc.” (suj. n.º 21).</i>
	Controlo da vida escolar.	Conceptualizações referentes ao envolvimento como sendo supervisão do percurso académico.	<i>“...é o controlo que os pais devem ter com os filhos, controlar os cadernos, as provas o comportamento” (suj. n.º 35).</i>
	Responsabilidade parental.	Conceptualizações alusivas ao envolvimento parental como cumprimento do dever parental de educar.	<i>“... cumprir com dever de pai comprando todo material e participando sempre nas reuniões da escola.” (suj. n.º 29)</i>

Objectivos	Apoiar a aprendizagem.	Referências que indicam a ajuda na aprendizagem como objectivo do envolvimento dos pais.	<i>“...ajudar as crianças para aprender bem e facilitar a aprendizagem...” (suj. n° 31)</i>
	Motivar na aprendizagem.	Afirmações que referem que os pais se envolvem para estimularem a motivação na aprendizagem.	<i>“...aumentar a vontade do aluno estudar, incentivar a criança” (suj. n° 95)</i>
	Recolher informação sobre a aprendizagem	Referências ao envolvimento parental como tendo o objectivo de colher informações sobre a aprendizagem.	<i>“...saber como é que a criança aprende.” (suj.n° 10)</i>
	Ajudar na superação de dificuldades.	Depoimentos que apontam que os pais se envolvem para ajudar na superação de dificuldades.	<i>“... ajudar aquilo que as crianças não entendem bem” (suj.n° 34)</i>
	Apoiar o professor.	Declarações que indicam o apoio à escola como sendo objectivo do envolvimento parental.	<i>“Ajudar os professores na educação das crianças...” (suj. n° 75)</i>
	Contribuir para o desenvolvimento do país.	Referências ao envolvimento parental como tendo o objectivo de contribuir para o desenvolvimento do país.	<i>“...ajudar o nosso país a crescer...” (suj. n° 75).</i>
	Ter bons resultados.	Depoimentos alusivos ao bom aproveitamento como objectivo do envolvimento parental.	<i>“... para a criança tirar boas notas na escola.” (suj. n° 4).</i>
	Ter maior domínio das matérias.	Afirmações que apontam que os pais se envolvem para apoiarem os filhos a ter maior domínio das matérias.	<i>“...ajudar o aluno a saber muito na escola. (suj. n° 105).</i>
	Preparar o futuro.	Verbalizações que apontam o envolvimento parental como tendo o objectivo de preparar o futuro dos filhos.	<i>“...preparar o futuro dos filhos para amanhã poderem ter serviço e ganharem dinheiro para sua vida e ajudarem a mim e os irmãos” (suj. n° 27)</i>
Práticas	Apoio no tpc.	Depoimentos que apontam o apoio no tpc, como prática do envolvimento parental.	<i>“...ajudo no tpc...” (suj.n° 4).</i>
	Concessão de tempo para aprendizagem.	Afirmações que referem que os pais dão tempo para os filhos estudarem, como prática de envolvimento parental.	<i>“...dou tempo para estudar, para fazer tpc...” (suj. n° 82).</i>
	Controlo da pontualidade e assiduidade.	Alusões que apontam o controlo da pontualidade, como prática do envolvimento parental.	<i>“Controlo a hora de ir à escola e de voltar e procuro saber se eles chegam à escola...” (suj. n° 74).</i>
	Comunicação pais-filhos sobre o bom comportamento.	Alusões que apontam o diálogo entre pai-filhos sobre o bom comportamento, como prática do envolvimento parental.	<i>“...falo com ele para ser bem comportado...” (suj. n° 77)</i>

	Recolha de informação sobre a aprendizagem.	Afirmações referentes à colheita de informações sobre a aprendizagem como prática do envolvimento parental.	<i>“Procuro saber o que aprenderam... (suj. nº 17).</i>
	Apoio na superação de dificuldades.	Depoimentos que apontam que os pais apoiam na superação de dificuldades, como prática do envolvimento parental.	<i>“...dou explicação nas matérias que tem dificuldades...” (suj. nº 76).</i>
	Controlo do aproveitamento.	Alusões ao controlo do aproveitamento, como prática do envolvimento parental.	<i>“...controlo as provas...” (suj. nº 65).</i>
	Controlo do tpc.	Declarações que indicam o controlo do tpc, como prática do envolvimento parental.	<i>“...controlo tpc...” (suj. nº 35).</i>
	Incentivo ao estudo.	Referências que indicam que os pais incentivam ao estudo, como prática do envolvimento parental.	<i>“Encorajo a ela para esforçar-se mais...” (suj. nº 10)</i>
	Comunicação pais-educando sobre importância da escola.	Depoimentos referentes à comunicação pais-educando sobre a importância da escola, como prática do envolvimento parental.	<i>“...converso com eles, faço perceber que a escola é para o bem deles...” (suj. nº 18).</i>
	Pagamento das despesas escolares.	Alusões ao pagamento de despesas escolares como prática do envolvimento parental.	<i>“...compro material escolar, uniforme, e dou dinheiro de transporte e dinheiro de cópias.” (suj. nº 101)</i>
	Comunicação com o professor para saber do comportamento.	Referências ao contacto com o professor para o conhecimento do comportamento da criança, como prática do envolvimento parental.	<i>“...procuro saber do comportamento com o director de turma.” (suj. nº 49).</i>
	Comunicação com o professor para saber do aproveitamento.	Afirmações que apontam o contacto com a escola para saber do aproveitamento académico, como prática do envolvimento parental.	<i>“...tenho ido sempre à escola falar com os professor sobre o aproveitamento dos meus filhos...” (suj. nº 18).</i>
	Comunicação com o professor para saber da aprendizagem.	Depoimentos que indicam que os pais se envolvem comunicando com os professores para saberem da aprendizagem.	<i>“...falo com os professores sobre a aprendizagem deles...” (suj. nº 4).</i>
	Participação em reuniões escolares	Referências que apontam que os pais se envolvem participando nas reuniões escolares.	<i>“...participo nas reuniões no final do trimestre...” (suj. nº 6).</i>
Obstáculos percebidos	Condições financeiras.	Declarações que mencionam as condições económicas como obstáculos do envolvimento parental.	<i>“É a falta de dinheiro, há muitas coisas que lhes faltam porque não tenho como comprar...” (suj. nº 56).</i>
	Falta de domínio das matérias	Depoimentos que indicam a falta de domínio dos conteúdos escolares, como obstáculo do envolvimento parental.	<i>“As matérias da 10ª classe são difíceis, não tenho domínio.” (suj. nº 39).</i>

	Falta de tempo.	Referências que apontam a falta de tempo, como obstáculo do envolvimento parental.	“...falta-me tempo por causa do trabalho...” (suj. nº 77).
	Características do educando.	Depoimentos que mencionam características do educando, como obstáculo do envolvimento parental.	“Já que são adolescentes há momentos que nem querem ouvir... por mais que fale muitas vezes não me escutam...” (suj. nº 68).
Factores promotores	Responsabilidade pela educação	Declarações que apontam que a responsabilidade pela educação promove o envolvimento parental.	“...estou a cumprir com meu dever de mãe...” (suj. nº 10).
	Progresso do educando.	Alusões que indicam o progresso do educando como factor promotor do envolvimento parental.	“... porque noto a evolução deles na aprendizagem...” (suj. nº 21).
	Expectativas para o futuro do educando	Referências que mencionam as expectativas para o futuro do educando, como factor promotor do envolvimento parental.	“...estou a preparar o futuro deles” (suj. nº 61).
Impacto percebido	Bom comportamento.	Declarações que indicam o bom comportamento, como impacto do envolvimento parental.	“...elas me escutam, o comportamento é bom...” (suj. nº 14).
	Promove o envolvimento escolar	Referências que apontam que o envolvimento parental promove o envolvimento escolar.	“...mostram interesse pela escola, aplicam-se muito...” (suj. nº 93).
	Bom aproveitamento.	Alusões ao rendimento académico, como impacto do envolvimento parental.	“...as notas são boas. Todos eles nunca reprovaram.” (suj. nº 100).

3.2. Apresentação, análise e discussão dos dados

Ao longo das páginas que se seguem, faz-se uma análise descritiva e compreensiva dos dados das entrevistas que permitem perceber o envolvimento dos pais moçambicanos na aprendizagem dos filhos.

Todos os dados recolhidos foram analisados qualitativamente (análise de discurso) e quantitativamente (descrição de frequências e percentagens). Os dados foram organizados e discutidos por categoria e salientadas as diferenças e semelhanças no envolvimento dos pais na 7^a, 10^a e 12^a classe. Ao longo da discussão são apresentadas algumas citações dos discursos dos pais para ilustrar exemplos das respostas dadas na entrevista. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa é notória a impossibilidade de generalização destes resultados.

Na tabela que se segue está indicada a síntese de todas as categorias e subcategorias constituídas, demonstrando a frequência do conteúdo ao longo das entrevistas e as

respectivas percentagens. Observando os dados da tabela, é possível notar que os totais das frequências em cada categoria não são iguais ao número da amostra que são 60 pais. Essas diferenças justificam-se pelo facto de algumas respostas não corresponderem à questão específica colocada, mas enquadrarem-se nas respostas de outras perguntas, como é o caso das categorias *definição* e *factores promotores*. Nas outras categorias as respostas tinham mais conteúdo que resultou, igualmente, no surgimento de mais subcategorias, nomeadamente as categorias *práticas* e *objectivos*. A percentagem de cada subcategoria foi calculada a partir da soma da frequência das respostas dos pais das três classes dividida pela frequência total da categoria. Por sua vez, a percentagem das respostas dos pais resultou da divisão da frequência da resposta na subcategoria, em cada grupo, pelo número total dos seus depoimentos na categoria de que fazem parte as subcategorias, conforme exposto na tabela 5.

Tabela 5 – Frequências e percentagens das categorias e subcategorias.

Categoria	Subcategoria	Fq total	%	Fq pais 7^a	%	Fq pais 10^a	%	Fq pais 12^a	%
Definição	Acompanhamento do processo de aprendizagem.	52	68.4	29	87.9	14	70	9	39.1
	Controlo da vida escolar.	21	27.6	4	12.1	5	25	12	52.2
	Responsabilidade parental	3	3.9	-	-	1	5	2	8.7
		76	100	33	100	20	100	23	100
Objectivos	Apoiar a aprendizagem.	12	15.6	7	22.6	3	11.5	2	9.5
	Motivar na aprendizagem.	7	9	-	-	5	19.2	3	14.3
	Recolher informação sobre a aprendizagem.	8	10.4	2	6.4	3	11.5	3	14.3
	Ajudar na superação de dificuldades.	7	9	4	12.9	2	7.7	1	4.8
	Apoiar o professor.	10	13	1	3.2	4	15.4	5	23.8

	Contribuir para o desenvolvimento do país.	4	5.2	-	-	2	7.7	2	9.5
	Ter bons resultados.	10	13	6	19.4	2	7.7	2	9.5
	Ter maior domínio das matérias.	8	10.4	5	16.1	2	7.7	1	4.8
	Preparar o futuro.	11	14.3	6	19.4	3	11.5	2	9.5
		78	100	31	100	26	100	21	100
Práticas	Apoio no tpc.	22	7.9	11	9.6	8	8.7	3	4.2
	Concessão de tempo para aprendizagem.	16	5.7	2	1.7	9	9.8	5	6.9
	Controlo da pontualidade e assiduidade.	20	7.2	8	6.9	6	6.5	6	8.3

	Comunicação pais-filhos sobre o bom comportamento.	15	5.4	4	3.5	5	5.4	6	8.3
	Recolha de informação sobre a aprendizagem.	20	7.2	10	8.9	7	7.6	3	4.2
	Apoio na superação de dificuldades.	8	2.8	5	4.3	2	2.2	1	1.4
	Controlo do aproveitamento.	23	8.2	8	6.9	7	7.6	8	11.1
	Controlo do tpc.	15	5.4	7	6	4	4.3	4	5.6
	Incentivo ao estudo.	34	12.2	16	14	12	13	6	8.3
	Comunicação pais-educandos sobre a importância da escola.	12	4.3	3	2.6	5	5.4	4	5.6
	Pagamento das despesas escolares.	33	11.8	13	11.3	10	10.9	10	13.9
	Comunicação com o professor para saber do comportamento.	9	3.2	2	1.7	3	3.3	4	5.6
	Comunicação com o professor para saber do aproveitamento.	15	5.4	7	6	4	4.3	4	5.6
	Comunicação com os professores para saber da aprendizagem.	8	2.9	5	4.3	3	3.3	-	-
	Participação em reuniões.	29	10.4	14	12.2	7	7.6	8	11.1
		279	100	115	100	92	100	72	100
Obstáculos percebidos	Condições financeiras.	24	36.4	5	33.3	10	38.5	9	36
	Falta de domínio das matérias.	14	21.2	3	20	6	23	6	24
	Falta de tempo.	22	33.3	5	33.3	9	34.6	5	20

	Características do educando.	6	9	–	–	1	3.8	5	20
		66	100	15	100	26	100	25	100
Factores promotores	Responsabilidade pela educação.	30	55.6	10	55.6	9	50	11	61.1
	Progresso do educando.	8	14.8	3	16.7	3	16.7	2	11.1
	Expectativa para o futuro do educando.	16	29.6	5	27.7	6	33.3	5	27.7
		54	100	18	100	18	100	18	100
Impacto percebido	Bom comportamento.	10	15.0	3	13.6	3	15	4	19.4
	Promove o empenho escolar.	9	14.0	3	13.6	3	15	3	14.3
	Bom aproveitamento	44	71.0	16	72.7	14	70	14	66.7
		63	100	22	100	20	100	21	100

Nesta tabela está indicada a síntese de todas as subcategorias encontradas, demonstrando as frequências e as percentagens com que as subcategorias aparecem em cada categoria e em cada grupo de pais entrevistados.

Como se pode notar nesta tabela em todas as categorias foram identificadas subcategorias, porém as categorias *práticas e objectivos* tiveram mais conteúdo codificado, sendo 279 e 78 respostas, respectivamente. Dessas respostas, também surgiram 15 subcategorias na categoria práticas e 9 na categoria objectivos.

Além das categorias práticas e objectivos, destaca-se também a categoria obstáculos percebidos com 4 subcategorias. Por fim, verifica-se que as categorias definição, factores promotores e impacto percebido tiveram o mesmo número (3) de subcategorias.

Estes dados fazem perceber que os pais se envolvem com vários objectivos e por isso realizam diversas acções de apoio à aprendizagem dos filhos, com vista à sua materialização. Entretanto, existem vários obstáculos que interferem no seu envolvimento na aprendizagem dos educandos.

Seguidamente, apresenta-se cada uma das categorias em separado onde os resultados são mostrados e ilustrados com base em exemplos de extractos de discursos das subcategorias identificadas em cada uma delas.

3.2.1. Categoria: Definição

Tabela 6 - Subcategorias encontradas na categoria definição.

Categoria	Subcategoria	Fq total	%	Fq pais 7^a	%	Fq pais 10^a	%	Fq pais 12^a	%
	Acompanhamento do processo de aprendizagem.	52	68.4	29	87.9	14	70	9	39.1
Definição	Controle da vida escolar.	21	27.6	4	12.1	5	25	12	52.2
	Responsabilidade parental.	3	3.9	-	-	1	5	2	8.7
		76	100	33	100	20	100	23	100

Nesta *categoria definição*, correspondente à questão “O que significa o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos” os dados da tabela 6 mostram que os pais dos alunos da 7^a classe definem o envolvimento parental como sendo *o acompanhamento do processo de aprendizagem e o controle da vida escolar*, conforme relatado nos exemplos seguintes.

Exemplos de respostas dos pais dos alunos da 7^a classe à questão “*o que significa o envolvimento na aprendizagem dos filhos?*”

Acompanhamento do processo de aprendizagem: “*Envolvimento significa acompanhar a criança, estar atento a tudo aquilo que as crianças fazem na escola, e dar força para poderem estudar muito*” (suj. n° 27).

Controle da vida escolar: “*Envolvimento é o controlo que os pais devem ter com os filhos, controlar os cadernos, as provas, o comportamento*” (suj. n° 15).

Nesta categoria, *definição*, a percentagem mais elevada no grupo dos pais da 7^a classe verifica-se na subcategoria *acompanhamento do processo de aprendizagem* com 87.9%, enquanto o *controle da vida escolar* corresponde a 12.1%.

A maior percentagem do acompanhamento do processo de aprendizagem pode ser justificado pela necessidade de inculcar nos alunos o gosto pela aprendizagem, tendo em conta que a 7ª classe faz parte do nível primário em que o educando tem a primeira experiência da vida académica e que comporta alguns desafios, tais como a exigência dos professores, a gestão do tempo para o estudo e para a diversão, a devida assimilação dos conteúdos, entre outras.

Por seu turno, os pais da 10ª classe parecem ter uma visão orientada para o *acompanhamento do processo de aprendizagem, controle da vida escolar, e responsabilidade parental*, conforme indicam as suas respostas quanto a questão “o que significa o envolvimento na aprendizagem?”

Acompanhamento do processo de aprendizagem “*é o acompanhamento que o pai faz para estar dentro daquilo que meu filho está fazer na escola, procurar perceber o rendimento, dar todo material*” (suj. nº 57).

Controle da vida escolar “*é controlar a situação escolar do educando, procurar perceber de tudo que fazem na escola, o comportamento e as provas*” (suj. nº 48).

Responsabilidade parental “*é a responsabilidade que os pais devem ter de dar educação aos filhos para serem pessoas de respeito e gostarem de estudar, comprar todo material*” (suj. nº 58).

Como se pode observar na tabela 6, a percentagem mais elevada no grupo dos pais da 10ª classe verifica-se na subcategoria *acompanhamento do processo de aprendizagem* (70%), seguido pelo *controle da vida escolar* (25%), e por último a *responsabilidade parental* (5%).

Por fim, os pais da 12ª classe definem o envolvimento parental como sendo *acompanhamento do processo de aprendizagem, controle da vida escolar, e responsabilidade parental*.

Exemplos de respostas dos pais dos alunos da 12ª classe à questão “o que significa o envolvimento na aprendizagem dos filhos?”

Acompanhamento do processo de aprendizagem: “*é o acompanhamento na íntegra e deve ser feito todos os dias. Saber como aprende, que comportamento apresenta na escola e se realmente participa em todas as aulas*” (suj. nº 95).

Controle da vida escolar: “*é controlar o aluno, procurar saber do aproveitamento, pedir as provas para ver e controlar o comportamento do filho*” (suj. nº 80).

Responsabilidade parental: “*é o dever que um pai tem de cuidar dos filhos, dar educação, dar material*” (suj. nº 75).

Pela observação da tabela 6, no grupo dos pais dos alunos da 12ª classe, a percentagem mais elevada regista-se na subcategoria *controle da vida escolar* (52.2%), seguido do *acompanhamento do processo de aprendizagem* (39.1%) e por fim a responsabilidade parental (8.7%).

Portanto, as maiores percentagens que se salientam nos dados da tabela 6, considerando o total das verbalizações, sugerem que os entrevistados tendem a definir o envolvimento, predominantemente, de duas maneiras: *acompanhamento do processo de aprendizagem* (68.4%) e *o controle da vida escolar* (27.6%).

Analisando os discursos dos entrevistados sobre *o acompanhamento do processo de aprendizagem*, percebe-se que estão centrados na participação dos pais na aprendizagem dos filhos em casa e na escola, conforme ilustram os exemplos abaixo:

“*Envolvimento é participar na aprendizagem das crianças, informar-se sobre aquilo que a criança rende na escola, o comportamento e as faltas*” (suj. nº 12).

“*Envolvimento é o acompanhamento que os pais fazem no processo da aprendizagem dos filhos, falam com os professores sobre o aproveitamento das crianças, apoiam em material didáctico, ajudam no tpc*” (suj. nº 21).

“*Envolvimento é o acompanhamento que um pai faz aos seus filhos, participar nas reuniões, estar sempre atento ao desempenho das crianças na escola, informa-se das notas, comprar tudo que é preciso na escola*” (suj. nº 49).

“*Envolvimento é a participação dos pais na educação dos filhos, na escola, no tpc, nas reuniões, ver as provas*” (suj. nº 77).

“*Envolvimento é acompanhar todo processo da aprendizagem do filho do primeiro ao último dia do ano em tudo o que faz na escola e em casa*” (suj. nº 76).

Como se pode perceber nestes exemplos, os pais consideram que o envolvimento é o acompanhamento do processo de aprendizagem no dia-a-dia, através de várias formas, tais como apoio no tpc, participação nas reuniões, apoio em material escolar, informar-se do comportamento e do aproveitamento, entre outras.

Olhando atentamente para os dados da tabela 6, no que se refere à subcategoria *acompanhamento do processo de aprendizagem*, pode-se notar que a maior percentagem regista-se no grupo dos pais da 7ª classe (87.9%), seguida pelo grupo dos pais da 10ª classe (70%) e por fim os pais da 12ª classe (39.1%). Com estes dados pode-se inferir que o nível escolar dos filhos justifica a maior percentagem que se regista no grupo dos pais da 7ª classe, visto que por ser uma fase inicial da escolaridade os

educandos requerem mais acompanhamento no processo de aprendizagem, ou seja, uma maior presença relativamente aos alunos da 10ª e 12ª classe que já têm alguma bagagem de conhecimentos académicos que lhes permitem aprender de forma autónoma sem a maior presença dos pais. Tal como refere a literatura, as crianças são mais dependentes dos pais nas classes iniciais do que nas classes mais avançadas (Eisenberg & Wolchik 1992; Stevenson & Baker, 1987, citados Jeynes, 2007, P.99).

Por sua vez, o *controlo da vida escolar* consiste na supervisão dos aspectos académicos (e.g., aproveitamento, nível de aprendizagem) e do comportamento, conforme referem os depoimentos dos pais, abaixo citados:

“Envolvimento é o controlo que os pais devem ter com os filhos. É preciso controlar as crianças para poderem aprender bem” (suj. nº 4).

“Envolvimento é controlar tudo aquilo que as crianças fazem na escola e em casa. As crianças devem ser controladas para fazer tpc e para não faltarem na escola” (suj. nº 34).

“Envolvimento é a preocupação que os pais têm de controlar aquilo que os filhos fazem para saber o que fazem na escola, como se comportam na escola, se têm tpc” (suj. nº 41).

“Envolvimento significa controlar o que a criança faz falando com os professores, com o próprio aluno e com os colegas dele sobre o comportamento e as provas”. (suj. nº 72).

“Envolvimento é controlar os filhos, controlar o comportamento da criança e controlar as provas” (suj. nº 101).

Nestes relatos, percebe-se que a ideia central dos pais em relação ao conceito envolvimento é o controlo dos filhos, a nível do comportamento, do tpc, das avaliações, e da assiduidade nas aulas, ou seja, o controlo daquilo que os filhos fazem na sua vida escolar.

Com efeito, pela observação da tabela 6 é possível verificar que a maior percentagem dos depoimentos que apontam o envolvimento como *controlo da vida escolar* regista-se no grupo dos pais da 12ª classe (52.2%), seguida do grupo dos pais da 10ª classe (25%) e por fim os pais da 7ª classe (12.1%). Estas percentagens levam a acreditar que pela sua experiência no envolvimento na aprendizagem, os pais da 12ª classe perceberam que os filhos têm conhecimentos académicos e um nível de maturidade cognitiva que lhes possibilitam aprenderem/realizarem algumas actividades sozinhos sem muita assistência dos pais. Daí que, os pais procuram controlar a vida escolar dos filhos para monitorarem os aspectos académicos e o comportamento. Esta definição leva a acreditar que os pais pressionam indirectamente os filhos a se empenharem na aprendizagem e a serem bem

comportados porque sabem que os progenitores estão a controlar o seu percurso académico.

Um dado importante a destacar, ainda na tabela 6, é o facto de a *responsabilidade parental* ter sido apontada apenas pelos pais da 12^a classe (8.7%) e da 10^a classe (5%). O significado atribuído ao envolvimento como *responsabilidade parental* resume-se no cumprimento da responsabilidade e dos deveres parentais em relação aos filhos, conforme mencionam os depoimentos seguintes:

“*Envolvimento é a responsabilidade que os pais devem ter de dar educação aos filhos para serem pessoas de respeito e gostarem de estudar, comprar todo material*” (suj. n^o 58).

“*Envolvimento é o dever que um pai tem de cuidar dos filhos, dar educação, dar material*” (suj. n^o 75).

“*Envolvimento é o dever de educar, fazer perceber a importância da escola, dar aquilo que precisam na escola*” (suj. n^o 81).

Como se pode compreender, nestes exemplos as definições apontam o dever e a responsabilidade como sendo o envolvimento. Isto significa que um pai que se envolve na aprendizagem é aquele que cumpre com o dever e a responsabilidade de cuidar e educar os filhos, comprando o material escolar, mostrando a importância da escola e ensinando o respeito ao próximo.

Este significado, do envolvimento como *responsabilidade parental*, atribuído apenas pelos pais do ensino secundário, pode ser justificado pela experiência que tiveram ao longo dos anos, das exigências e dos cuidados necessários para o desenvolvimento e aprendizagem dos filhos até ao nível em que se encontram. Apesar de não estar especificado, o envolvimento faz parte da responsabilidade parental de educar. Dado que, educar implica, dentre outros aspectos, participar da vida académica dos filhos. O significado do envolvimento como *responsabilidade parental* é uma visão muito ampla ou geral que não torna clara a definição, daí que suscita várias interpretações. Nesta perspectiva, os pais olham para o envolvimento de uma forma mais geral em que se integram as questões dos cuidados que devem proporcionar para garantir o desenvolvimento pessoal dos filhos, bem como a formação académica. Isto pode levar a pensar que existem alguns pais, apesar de ser numa menor percentagem (3.9%), que não têm muita clareza do sentido do envolvimento, o que conduz a deduzirem que seja o cumprimento do papel ou dever parental de garantir a educação dos filhos colocando-os na escola com todo material necessário. Estes dados assemelham-se aos resultados do estudo de Hasnat (2016) acerca das percepções dos pais sobre o seu envolvimento na

educação dos filhos, que indicavam que alguns pais não sabiam o que era envolvimento na aprendizagem e outros consideravam que era cobrir todas as despesas educacionais necessárias.

Por isso, esta percepção pode influenciar nas práticas dos pais estando mais atentos às questões materiais e menos concentrados nos aspectos académicos. Daí que, existe a necessidade de se apoiar os pais na clarificação deste conceito para uma melhor compreensão e conseqüentemente influenciar as suas acções.

Em suma, as diferentes definições apresentadas pela maioria dos pais (96.1%) deste estudo vão ao encontro daquilo que a literatura aponta de que o envolvimento é um conceito amplo e diz respeito às várias questões, tais como as expectativas dos pais sobre o futuro académico de seus filhos, o controle sobre o trabalho de casa, a frequência da sua presença na escola, entre outros aspectos, porém sempre acentado na “participação activa dos pais na aprendizagem dos filhos (Castro et. al, 2015, Jeynes, 2007, Oostdam & Hooge, 2013). Isto significa que não é suficiente que a criança ou adolescente esteja a frequentar uma escola, é fundamental que os pais estejam sempre presentes no processo da aprendizagem apoiando em tudo que seja necessário para o sucesso académico do educando.

Com efeito, olhando para os discursos dos pais de todas as classes pode-se perceber que nas suas definições estão mencionadas algumas estratégias utilizadas no *acompanhamento do processo de aprendizagem* e no *controle da vida escolar*. A tabela que segue indica as estratégias mencionadas pelos pais no acompanhamento do processo de aprendizagem e no controle da vida escolar.

Tabela 7 – Estratégias do envolvimento parental

Subcategoria	Estratégia	Fq total	%	Fq pais 7 ^a	%	Fq pais 10 ^a	%	Fq pais 12 ^a	%
Acompanhamento do processo de aprendizagem.	Acompanhamento do aproveitamento escolar.	9	17.3	5	17.2	3	21.4	1	11.1
	Apoio em material didáctico.	11	21.2	4	13.8	4	28.6	3	33.3
	Ajuda no TPC e tarefas escolares.	7	13.5	6	20.7	1	7.1	-	-
	Acompanhamento	9	17.3	1	3.4	3	21.4	5	55.6

	do comportamento escolar.								
	Participação em reuniões.	4	7.7	2	6.7	2	14.3	-	-
	Concessão de tempo para a aprendizagem.	1	1.9	1	3.4	-	-	-	-
	Levantamento das dificuldades de aprendizagem.	1	1.9	1	3.4	-	-	-	-
	Disponibilização de explicador.	1	1.9	1	3.4	-	-	-	-
	Facilitação da aprendizagem.	5	9.6	5	17.2	-	-	-	-
	Atenção a aprendizagem.	2	3.8	2	6.7	-	-	-	-
	Motivação para a aprendizagem.	2	3.8	1	3.4	1	7.1	-	-
		52	100	29	100	14	100	9	100
Controle da vida escolar.	Controle do aproveitamento.	6	28.6	1	33.3	2	33.3	3	25
	Controle de cadernos.	2	9.5	1	33.3	1	16.7	-	-
	Controle do nível de aprendizagem.	2	9.5	1	33.3	1	16.7	-	-
	Controle do comportamento.	11	52.4	-	-	2	33.3	9	75
		21	1	3	100	6	100	12	100

Exemplos das respostas com as estratégias do acompanhamento do processo de aprendizagem mencionadas na tabela 5 :

“Envolvimento é participar no processo de aprendizagem dos filhos: procurar saber dos testes, participar nas reuniões, dar tempo para as crianças estudarem, comprar material” (suj. 20, pai de um aluno da 7ª classe).

Neste exemplo o acompanhamento do processo de aprendizagem é feito através do acompanhamento do aproveitamento escolar, participação em reuniões, concessão de tempo para a aprendizagem, e no apoio em material didático.

“Envolvimento significa acompanhar a criança, estar atento a tudo aquilo que as crianças fazem na escola, e dar força para poderem estudar muito” (suj.27 pai de um aluno da 7ª classe).

Neste depoimento sublinha-se a atenção e a motivação como estratégias utilizadas pelos pais no acompanhamento do processo de aprendizagem.

“Envolvimento é ajuda que os pais devem ter com os filhos, dar material para aprenderem com facilidade” (suj.14 pai de um aluno da 7ª classe).

Neste discurso é notável que o acompanhamento do processo de aprendizagem é mediante a facilitação da aprendizagem pelos pais.

“Envolvimento significa acompanhamento, que implica perceber das dificuldades do educando através dos professores, dificuldades na percepção da matéria e dar um auxílio arranjando um explicador para ter bom rendimento” (suj.35, pai de um aluno da 7ª classe).

Por sua vez, neste depoimento de um pai de um aluno da 7ª classe, percebe-se que o acompanhamento do processo de aprendizagem é feito através do levantamento das dificuldades de aprendizagem, e da disponibilização de explicador.

“Envolvimento é a participação dos pais na educação dos filhos, na escola e em tudo que tem a ver com a criança, nas reuniões, ver as provas” (suj. nº 70, pai de um aluno da 10ª classe).

Neste depoimento de um pai de um aluno da 10ª classe, o acompanhamento do processo de aprendizagem é mediante a participação ou apoio no tpc, participação nas reuniões e o acompanhamento do aproveitamento escolar.

“Envolvimento é o acompanhamento na íntegra e deve ser feito todos os dias. Saber como aprende, que comportamento apresenta na escola e se realmente participa em todas as aulas” (suj. nº 95 pai de um aluno da 12ª classe).

Neste relato está evidente o acompanhamento do comportamento escolar (assiduidade, disciplina e interesse de aprendizagem) como estratégia do acompanhamento do processo de aprendizagem.

Exemplos das respostas com as estratégias do controlo da vida escolar mencionadas na tabela 5 :

“Envolvimento é controlar, procurar saber da vida escolar do filho...ver as notas e os cadernos” (suj. nº 47).

Neste exemplo o controle da vida escolar é mediante o controle do aproveitamento e dos cadernos.

“*Envolvimento é o controlo que os pais devem ter com os filhos, controlar os cadernos, as provas, o comportamento*” (suj. nº 35).

Por sua vez, este pai de um aluno da 7ª classe controla a vida escolar através do controle dos cadernos, do aproveitamento e do comportamento.

“*Envolvimento é controlar o aluno, procurar saber do aproveitamento, pedir as provas para ver e controlar o comportamento do filho*” (suj. nº 80).

Por fim, neste depoimento percebe-se que o pai controla a vida escolar do filho verificando o aproveitamento e controlando o comportamento.

Nestes exemplos percebe-se que *o acompanhamento do processo de aprendizagem* é feito através do acompanhamento do aproveitamento escolar, do apoio em material didático, ajuda no tpc e tarefas escolares, acompanhamento do comportamento escolar (assiduidade, disciplina e interesse de aprendizagem), participação em reuniões, concessão de tempo para a aprendizagem, levantamento das dificuldades de aprendizagem, disponibilização de explicador, facilitação da aprendizagem, atenção a aprendizagem e da motivação para a aprendizagem.

Porém, das várias estratégias apontadas a maior tendência das estratégias utilizadas no acompanhamento do processo de aprendizagem verifica-se no apoio em material didático (21.2%), seguido pelo acompanhamento do aproveitamento escolar (9%), o acompanhamento do comportamento escolar (17.3%) e por fim a ajuda no tpc e nas tarefas escolares (13.5%). Esta tendência leva a acreditar que *o acompanhamento do processo da aprendizagem* seja mais realizado através dessas quatro estratégias. Note-se, ainda, que das 4 estratégias mais usadas no acompanhamento do processo de aprendizagem 3 são mais empregues pelos pais da 7ª classe enquanto o acompanhamento do comportamento escolar (assiduidade, disciplina e interesse de aprendizagem) é mais adoptado pelos pais da 10ª e 12ª classe. Este aspecto leva a concluir que as estratégias utilizadas pelos pais no *acompanhamento do processo de aprendizagem* variam de acordo com o nível escolar dos filhos.

O *controlo da vida escolar* é outro significado atribuído, pelos pais deste estudo, ao envolvimento na aprendizagem dos filhos e que se traduz no controle do aproveitamento, no controle de cadernos, no controle do nível de aprendizagem e no controle do comportamento.

Observando a tabela 7, nota-se que a maior percentagem das estratégias se regista no controle do comportamento (52.4%), seguido pelo controle do aproveitamento (28.6%) e, por fim, o controle de cadernos e o controle do nível de aprendizagem, ambos com

9.5%. Ainda mais, verifica-se que o controle do comportamento e o controle do aproveitamento são frequentes nos pais da 10^a e 12^a classe. O controlo dos cadernos e o controle do nível de aprendizagem são estratégias menos usadas e que foram apontadas pelos pais da 7^a e 10^a classe. Com estes dados percebe-se que o nível escolar que os filhos frequentam justifica a diferença nas estratégias utilizadas pelos pais do ensino primário e do secundário.

Portanto, como se pode compreender, o significado atribuído ao envolvimento reflecte as experiências quotidianas e concretas dos pais relativamente à vida académica dos filhos. Ademais, o nível escolar dos filhos influencia o significado que os pais atribuem ao envolvimento na aprendizagem, assim como nas estratégias utilizadas.

3.2.2. Categoria: Objectivos

Na categoria II, *objectivos*, correspondente à questão “qual é o principal propósito (finalidade) do envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos?”, os pais da 7^a classe referem que se envolvem para *apoiar a aprendizagem, recolher informação sobre a aprendizagem, ajudar na superação de dificuldades, apoiar o professor, ter bons resultados, ter maior domínio das matérias, e preparar o futuro*, conforme descrito nos exemplos que seguem.

Exemplos de respostas dos pais da 7^a classe à questão “qual é o principal propósito (finalidade) do envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos”:

Apoiar a aprendizagem “*a finalidade do envolvimento é para a criança estudar muito bem e sem problemas*” (suj.nº 19)

Recolher informação sobre a aprendizagem “*a finalidade é de ajudar os pais a recolher informação sobre a aprendizagem dos filhos*” (suj. nº 23)

Ajudar na superação de dificuldades “*a finalidade do envolvimento é que os pais poderão ajudar naquilo que as crianças não entendem bem*” (suj. nº 34).

Apoiar o professor “*é para ajudar o professor a ter menos trabalho*” (suj. nº 12).

Ter bons resultados “*é para a criança tirar boas notas*” (suj. nº 20).

Ter maior domínio das matérias “*essa ajuda é para a criança poder ter maior domínio das matérias*” (suj. nº 10).

Preparar o futuro “*a finalidade é preparar o futuro dos filhos para amanhã poderem ter serviço e ganharem dinheiro para sua vida e ajudarem a mim e os irmãos*” (suj. n° 27).

Nesta categoria, as percentagens mais elevadas dos pais da 7ª classe destacam-se na subcategoria *apoiar a aprendizagem* com 22.6% seguida pelas subcategorias *ter bons resultados*, e *preparar o futuro*, ambas com 19.4%, conforme indica a tabela 8. Portanto, como se pode perceber, no seu envolvimento, os pais da 7ª classe têm a intenção de apoiar a aprendizagem dos filhos de modo a terem bons resultados que possam garantir uma projecção para a vida futura (as classes subsequentes e o emprego).

Por sua vez, pela leitura das respostas dos pais dos alunos da 10ª e 12ª classe percebe-se que se envolvem com os mesmos propósitos que são: *apoiar a aprendizagem, motivar na aprendizagem, recolher informação sobre a aprendizagem, ajudar na superação de dificuldades, apoiar o professor, contribuir para o desenvolvimento do país, ter bons resultados, ter maior domínio das matérias e preparar o futuro*, tal como indicam os exemplos a seguir descritos.

Exemplos das respostas dos pais da 10ª e 12ª classes à questão **qual é o principal propósito (finalidade) do envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos?**

Apoiar a aprendizagem “*...é para ajudar a criança a aprender bem*” (suj. n° 55 pai de um aluno da 10ª classe).

“*...a finalidade é do aluno aprender melhor*” (suj. n° 72, pai de um aluno da 12ª classe).

Motivar na aprendizagem “*O envolvimento cria motivação para a criança aprender e incentiva para estudar mais*” (suj. n° 55, pai de um aluno da 10ª classe).

“*O envolvimento aumenta a vontade do aluno estudar, incentiva a criança*” (suj. n° 93, pai de um aluno da 12ª classe).

Recolher informação sobre a aprendizagem “*O pai fica informado de tudo que acontece e evita surpresas no fim do ano*” (suj. n° 47, pai de um aluno da 10ª classe).

“*Com o envolvimento o pai fica a saber como o filho está andar na escola, o aproveitamento*” (suj. n° 94, pai de um aluno da 12ª classe).

Ajudar na superação de dificuldades “*Para suprir várias dificuldades da matéria e necessidades como material escolar*” (suj. n° 36, pai de um aluno da 10ª classe).

“*ajudar a ultrapassar as dificuldades que enfrenta*” (suj. nº 77, pai de um aluno da 12ª classe).

Apoiar o professor “...*ajudar o professor. A educação não é apenas tarefa do professor*” (suj. nº 57, pai de um aluno da 10ª classe).

“...*ajudar os professores na educação das crianças*” (suj. nº 75, pai de um aluno da 10ª classe).

Contribuir para o desenvolvimento do país “*Para beneficiar todo país a desenvolver porque quando crescer terá que utilizar esses conhecimentos no trabalho*” (suj. nº 62, pai de um aluno da 10ª classe).

“*É para o bem da sociedade moçambicana. A escola é que garante o futuro do país*” (suj. nº 98, pai de um aluno da 12ª classe).

Ter bons resultados “...*é para a criança ter bom aproveitamento...*” (suj. nº 49, pai de um aluno da 10ª classe).

“*É para os filhos poderem ter bons resultados na escola*” (suj. nº 74, pai de um aluno da 12ª classe).

Ter maior domínio das matérias “*é para a criança dominar a matéria*” (suj. nº 49, pai de um aluno da 10ª classe).

“*É de ajudar o aluno a saber muito na escola*” (suj. nº 105, pai de um aluno da 12ª classe).

Preparar o futuro “...*garantir o futuro porque hoje em dia para alguém ter ocupação deve ter estudado*” (suj. nº 66, pai de um aluno da 10ª classe).

“...*preparar o futuro dele*” (suj. nº 94, pai de um aluno da 12ª classe).

Como se pode notar nos exemplos anteriormente transcritos, os pais envolvem-se com uma diversidade de objectivos, porém *o motivar a aprendizagem* (19.2%) e *o apoiar o professor* (15.4%) são os mais referenciados pelos pais da 10ª classe. Por sua vez, nas respostas dos pais da 12ª classe destaca-se mais o objectivo de *apoiar o professor*, com 23.8%. Estes dados levam a inferir que a 10ª classe, que marca o fim do primeiro ciclo do ensino secundário, representa um nível onde as matérias exigem maior compromisso e dedicação da parte do aluno e isso é possível mediante o incentivo dos pais na aprendizagem. Procedendo assim, os pais estariam a apoiar o professor no processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, a 12ª é uma classe terminal do ensino secundário do segundo ciclo em que o adolescente concebe muitas fantasias que podem concorrer para o desvio de comportamento, daí que o envolvimento dos pais seja fundamental para apoiar os professores na educação, de modo a manterem o foco dos filhos na aprendizagem.

De um modo geral, considerando o total da amostra, as maiores percentagens desta categoria verificam-se nas subcategorias *apoiar a aprendizagem* (15.6%) *referências*, seguida pelo *preparar o futuro* (14.3%) e *por fim apoiar o professor, e ter bons resultados*, ambas com 13%, conforme ilustra a tabela 8.

Da observação da tabela 8 nota-se, ainda, que nas subcategorias com maiores percentagens, constata-se uma comunalidade no objectivo *apoiar o professor* que se destaca nos pais da 10^a e 12^a classe. Porém, para as restantes subcategorias os grupos diferenciam-se, sendo *o apoiar a aprendizagem, o preparar o futuro e o ter bons resultados* com maiores percentagens apenas no grupo dos pais da 7^a classe.

Tabela 8 – Frequências e percentagens das subcategorias encontradas na categoria *objectivos*.

	Subcategoria	Fq total	%	Fq pais 7^a	%	Fq pais 10^a	%	Fq pais 12^a	%
Objectivos	Apoiar a aprendizagem.	12	15.6	7	22.6	3	11.5	2	9.5
	Motivar na aprendizagem.	7	9	-	-	5	19.2	3	14.3
	Recolher informação sobre a aprendizagem.	8	10.4	2	6.4	3	11.5	3	14.3
	Ajudar na superação de dificuldades.	7	9	4	12.9	2	7.7	1	4.8
	Apoiar o professor.	10	13	1	3.2	4	15.4	5	23.8
	Contribuir para o desenvolvimento do país.	4	5.2	-	-	2	7.7	2	9.5
	Ter bons resultados.	10	13	6	19.4	2	7.7	2	9.5
	Ter maior domínio das matérias.	8	10.4	5	16.1	2	7.7	1	4.8
	Preparar o futuro.	11	14.3	6	19.4	3	11.5	2	9.5
		77	100	31	100	26	100	21	100

Importa referir que, nesta categoria, *objectivos*, foi identificada pela primeira vez a subcategoria *contribuir para o desenvolvimento do país*, com uma percentagem de

5.2%, não encontrada nos estudos anteriores que se teve acesso. O objectivo de *contribuir para o desenvolvimento do país* é visto no sentido de que o conhecimento adquirido na escola será aplicado/utilizado para o benefício da comunidade, tal como indicam os exemplos abaixo:

“... temos que ajudar na educação para o bem do país. Os nossos filhos são os dirigentes de amanhã que vão mudar este país” (subj. nº 50).

“Para beneficiar todo país a desenvolver porque quando crescer terá que utilizar esses conhecimentos no trabalho” (subj. nº 62).

“...ajudar o nosso país a crescer. Também porque o futuro depende da escola” (subj. nº 75).

“É para o bem da sociedade moçambicana. A escola é que garante o futuro do país” (subj. nº 98).

Nestes exemplos, está patente a intenção dos pais ajudarem no crescimento da comunidade através da sua participação na educação ou aprendizagem do filho. Isto faz perceber que os pais se envolvem cientes de que cada um pode dar o seu contributo para o crescimento do país, neste caso apoiando na formação dos futuros quadros que irão impulsionar o avanço técnico e científico rumo ao desenvolvimento da sociedade. Tal como refere Nhanice (2013) e MINEDH (2015), o maior envolvimento e responsabilidade de todos os pais e encarregados de educação nas actividades escolares irá contribuir para um ensino e aprendizagem de qualidade. Esse ensino/educação é a base para o desenvolvimento da sociedade.

Este objectivo de *contribuir para o desenvolvimento do país*, que foi mencionado apenas pelos pais da 10^a (7.7%) e 12^a classes (9.5%), parece sugerir que eles almejam alcançar objectivos mais comuns ou gerais (macro), pois notam a evolução académica dos filhos e nas suas conversas podem idealizar a futura profissão que irá concorrer para o desenvolvimento do país. Na verdade, pressupõem-se que o aluno da 12^a classe já tenha uma decisão mais clara da sua futura profissão, o que pode justificar a maior percentagem dos depoimentos dos pais, relativamente aos da 10^a classe.

Porém, o mesmo não acontece com os pais da 7^a classe, visto que nenhum deles indicou este objectivo no seu depoimento. Estes dados levam a deduzir que os pais da 7^a classe estejam focados no desenvolvimento pessoal da criança, daí que apoiam mais na aprendizagem com vista ao maior domínio dos conteúdos, possibilitando deste modo, que possam crescer academicamente.

Em relação à subcategoria *apoiar a aprendizagem*, que é a mais indicada na totalidade da amostra (15.6%), a ideia central dos discursos é de que o envolvimento dos pais visa

ajudar as crianças a aprenderem com facilidade e sem dificuldades, como explicam os depoimentos seguintes:

“...para os meus filhos estudarem bem. Sozinhas as crianças não vão longe” (suj. nº 30).

“...ajudar as crianças para aprenderem bem, para não terem complicações na aprendizagem” (suj. nº 31).

“...para a criança poder estudar bem e não ter dificuldades na escola” (suj. nº 62).

“...ajudar na aprendizagem do filho, pois quando a criança não é acompanhada não vai saber nada na escola e na vida” (suj. nº 77).

Os discursos acima revelam que estes pais têm a certeza de que para os filhos aprenderem perfeitamente, precisam do seu apoio directo nos conteúdos escolares. Estes dados assemelham-se aos resultados da pesquisa de Hill e colaboradores (2016), segundo os quais os pais envolvem-se na aprendizagem dos filhos com a intenção de garantir o sucesso escolar dos mesmos. O aluno que aprende com facilidade e sem dificuldades poderá alcançar o sucesso escolar.

Importa referir que esta subcategoria *apoiar a aprendizagem*, destaca-se mais nos pais da 7ª classe com uma percentagem de 22.6%, seguida pelos pais da 10ª com 11.5% e por fim os pais da 12ª classe com 9.5%. Estes dados levam a concordar com a literatura que indica que os pais acreditam que têm mais influência na escolarização dos seus filhos no ensino primário do que nos graus mais avançados (Freedman-Doan, Arbreton, Harold, & Eccles, 1993, citados por Deslandes & Bertrand (2005). Além disso, o nível escolar dos pais da 10ª e 12ª classe pode justificar a sua baixa percentagem nesta subcategoria, pois, dos 40 entrevistados, apenas 11 possuem um nível escolar que lhes possibilite apoiar directamente na aprendizagem dos filhos.

Os sujeitos desta pesquisa também referem que se envolvem na aprendizagem para *preparar o futuro dos filhos* de modo a terem uma vida melhor, possibilitando que ajudem os membros da família tal como ilustram os exemplos abaixo:

“...é para preparar o futuro do meu filho para poder tornar-se alguém” (suj. nº 19).

“... a finalidade é preparar o futuro dos filhos para amanhã poderem ter serviço e ganharem dinheiro para sua vida e ajudarem a mim e os irmãos” (suj. nº 27).

“...para ter uma vida melhor no futuro” (suj. nº 44).

“... garantir o amanhã porque quando estudar bem terá boa vida no futuro” (suj. nº 74).

Nestes discursos está patente a ênfase nos benefícios da educação para o futuro da vida do aprendiz. Contudo, o sujeito nº 27 refere, ainda, aos benefícios que ele e os outros membros da família poderão ter no futuro como fruto da aprendizagem do filho. Isto faz perceber que este pai se envolve com a esperança de ter retorno do investimento feito na formação do filho, beneficiando, igualmente, do seu apoio. Estes dados realçam a vontade de todos os pais reflectida na Agenda 2025, referindo que todos os moçambicanos desejam que a educação forme indivíduos capazes de gerar riqueza e criarem condições de vida para eles próprios, para os seus próximos e para a nação, possibilitando o auto-emprego e empregando os outros compatriotas. Além disso, estes dados reforçam a ideia de Ule (2015), segundo a qual os pais entendem que o futuro dos filhos depende do seu envolvimento na educação. Por isso, estes pais tendem a apoiar os filhos na aprendizagem de modo a adquirirem um maior nível académico que garanta um emprego condigno e um melhor estatuto socioeconómico (Dotterer & Wehrspann, 2015).

Observando a tabela 8, nota-se uma maior percentagem dos pais da 7ª classe (19.4%) que apontaram que se envolvem para *preparar o futuro*, seguidos pelos pais da 10ª (11.5%) e, por fim, os pais da 12ª classe com 9.5%. Isto leva a pensar que quando os filhos ingressam no ensino primário, os pais constroem maiores expectativas sobre o futuro dos filhos. Porém, as dificuldades que os filhos enfrentam, justificadas pelas elevadas taxas de reprovações na 10ª e 12ª classe relatadas pelo MINEDH (2015a), podem levar os pais a reduzirem as suas expectativas. Tal como refere MINEDH (2015a), o impacto da educação influencia a decisão dos pais e dos filhos em relação à escolarização. Essa decisão resulta do equilíbrio entre os custos e os benefícios do investimento feito, em termos financeiros, materiais, bem como do tempo gasto e das perspectivas futuras em relação à continuação dos estudos em níveis superiores, ou de obtenção de um bom emprego. Daí que, se a frequência da escola não corresponder às expectativas imediatas, de médio ou longo prazo dos pais ou dos seus filhos, a não escolarização pode ser a sua opção, visto que permite que os educandos se envolvam em outras actividades com benefícios palpáveis (e.g., trabalhar na machamba, cuidar da pastagem, fazer comércio formal ou informal), salienta este documento.

No que concerne à subcategoria *apoiar os professores*, os discursos centram-se na intenção que os pais têm de ajudar os professores na educação dos filhos, como mostram os exemplos seguintes:

“É importante para ajudar na educação do filho... os pais devem ajudar os professores na educação dos filhos” (suj. nº 76).

“...é muito útil os pais ajudarem porque o papel de ensinar não é só do professor e da escola, mas dos pais também. Por isso é preciso colaborar (subj. nº 48).

“...os professores precisam dos pais para apoiar nas dificuldades que podem surgir no processo de ensino e aprendizagem” (subj. nº 36).

“O envolvimento é importante porque a educação não deve ser apenas na escola, deve ser completada em casa. Por isso, os pais devem ajudar os professores” (subj. nº 80).

Nestes relatos, está evidente o objectivo dos pais ajudarem os professores no processo de ensino e aprendizagem, como forma de colaborarem na superação das dificuldades que os filhos possam enfrentar. Estes dados indicam que os pais, apesar de ser numa percentagem não elevada (13%), como indicado na tabela 8, estão conscientes da necessidade de cooperarem com a escola para o bem comum que é a educação dos filhos. Pois, o processo de ensino e aprendizagem constitui uma realidade muito complexa e aponta para a necessidade de conjugação de sinergia de diferentes actores sociais.

Portanto, com esta atitude, acredita-se que os pais estejam a responder ao apelo do governo para que todos moçambicanos se responsabilizem pela tarefa educacional, através da sua participação nas tarefas diárias da escola, como é referido por Ibraimo (2014). Além disso, Costa (2014) aponta que os pais que apoiam a escola sentem a necessidade de se envolverem nela como forma de completar o trabalho iniciado em casa, beneficiando cada vez mais a educação dos filhos.

No entanto, observando a tabela 8 nota-se que a percentagem dos depoimentos dos pais da 7ª classe (3.2%) que refere que se envolve com o objectivo de apoiar a escola, é muito reduzida. Assim, este facto reforça as conclusões dos estudos (realizados nas escolas primárias completas) de Mazive (2015) e Nhanice (2013), segundo as quais os pais estão a contribuir de forma insignificante no desenvolvimento da instituição e na melhoria da qualidade de aprendizagem. Entretanto, a literatura internacional aponta que no ensino primário, os pais interagem directamente com os professores, visitam os filhos durante as aulas, participam em eventos escolares, ou seja, participam em todas as actividades de contacto directo (Hill e Tyson, 2009; Pomerantz et al., 2007).

Deste modo, reflectindo na passagem automática dos alunos no ensino primário, que caracteriza o sistema educativo moçambicano descrito por MINEDH (2015a), pode-se inferir que os pais não sentem a necessidade de apoiar os professores, visto que os resultados académicos são satisfatórios. Além disso, analisando as frequências elevadas das subcategorias *apoiar a aprendizagem, e ajudar na superação de dificuldades*, pode-

se deduzir que os pais estejam mais preocupados em apoiar directamente os filhos em casa para chegarem à escola bem preparados e não enfretarem dificuldades na aprendizagem que podem exigir maior esforço do professor para ultrapassá-las.

Contariamente, as percentagens elevadas dos pais da 10^a (15.4%) e 12^a classe (23.8%) que responderam que se envolvem com o objectivo de apoiar os professores podem ser justificadas pelo número elevado de reprovações que tem se registado no ensino secundário, associado aos problemas comportamentais que os adolescentes podem manifestar. Tal como refere Nhanice (2013), a acção dos pais na escola é complementar, limitando-se na discussão de problemas de comportamento e do baixo aproveitamento dos filhos, contribuições de valores monetários para pagamento do guarda, construção de mais salas de aulas, etc.

No que diz respeito à subcategoria *ter bons resultados*, a ideia que se destaca é de que o envolvimento dos pais tem em vista os melhores resultados escolares do aluno como descrevem os exemplos seguintes:

“...para trazer bons resultados da escola” (suj. n° 10).

“... é para a criança tirar boas notas” (suj. n° 20).

“...para tirar notas agradáveis” (suj. n° 65).

“...ter notas altas nas provas” (suj. n° 105).

Nestes depoimentos, está saliente o desejo dos pais assegurarem que os filhos alcancem os melhores resultados nas avaliações. Este facto leva a deduzir que os pais têm a convicção de que a sua ajuda é um contributo importante para uma boa aprendizagem, garantindo o sucesso académico. Contudo, nesta subcategoria, a maior percentagem dos depoimentos regista-se nos pais da 7^a classe com 19.4%. Contrariamente, nos grupos dos pais da 10^a e 12^a classe foram registadas baixas percentagens, sendo 7.7% e 9.5% respectivamente. Estes dados levam a deduzir que os pais da 7^a classe desejam que os filhos estejam bem preparados no ensino primário porque é a base para o sucesso nos níveis subsequentes, considerando que para *ter bons resultados* implica maior domínio da matéria leccionada. Por sua vez, os pais da 10^a e 12^a classe podem ter transferido este objectivo para os filhos, visto que já têm maturidade suficiente para traçarem as suas metas na aprendizagem.

Porém, se o objectivo é apenas ter boas notas, os pais podem conduzir o aluno a adoptar uma abordagem superficial da aprendizagem que, segundo Carvalho (2002), trata-se da aprendizagem mecânica, onde o aluno é passivo e se limita a repetir o que o professor

disse de modo a reproduzir tal e qual nos testes ou exames, com vista a obter uma nota positiva que lhe permite passar de classe. Por esta razão, o objectivo de *ter boas notas* devia estar sempre acompanhado pelo *maior domínio das matérias*.

Quanto à subcategoria *ter maior domínio das matérias*, com 10.4% do total da amostra, os entrevistados referem que se envolvem para ajudarem os filhos a ter maior domínio dos conteúdos escolares, conforme os depoimentos abaixo citados:

“...para a criança tornar-se mais inteligente” (suj. nº 14).

“...é para a criança saber muito na escola” (suj. nº 17).

“... para ajudar a criança a tornar-se mais inteligente e saber tudo que ensinam na escola...” (suj. nº 20).

Nestes exemplos, é notório o propósito dos pais garantirem que os filhos possam *ter maior domínio das matérias*, desenvolvendo a sua capacidade intelectual. A ideia central é o facto de que é com o apoio dos pais que o aluno desenvolve a sua capacidade intelectual que lhe possibilita *ter o maior domínio dos conteúdos* escolares. Com efeito, observando os dados da tabela 8, nota-se que a maior percentagem corresponde aos pais da 7ª classe (16.1%), seguida pelo grupo dos pais da 10ª (7.7%) e por fim os pais da 12ª com 4.8%. Na verdade, como já foi referido anteriormente, a maior percentagem verificada no grupo dos pais da 7ª justifica-se pelo facto de ser um nível em que a maioria dos encarregados de educação (conforme a tabela 1) está capaz de dar o seu apoio directo nos conteúdos escolares. Enquanto a 10ª e 12ª são classes com maiores exigências de conhecimentos académicos e a maioria dos encarregados de educação (29 sujeitos) dessas classes, que participaram deste estudo, não possuem esta componente, como indica a tabela 1.

Portanto, como se pode perceber, a subcategoria *ter maior domínio dos conteúdos* conduz à subcategoria anterior, *ter bons resultados*. Todavia, para ter maior domínio dos conteúdos, é fundamental que os pais ajudem os alunos a adoptarem uma aprendizagem profunda. Na abordagem profunda da aprendizagem, os alunos preocupam-se por tentar perceber ou saber cada vez mais, o que faz com que sejam críticos e questionem sempre o que lhes possibilita investigarem cada vez mais para melhor perceberem e tirarem as suas conclusões (Carvalho, 2002).

Quanto à subcategoria, *recolher informação sobre a aprendizagem*, os pais apontam a sua intenção de estarem a par de tudo o que acontece no processo de aprendizagem dos filhos de modo a se informarem dos avanços e das fraquezas, conforme relatam os exemplos seguintes:

“...para saber como é que a criança aprende” (suj. nº 10)

“...perceber como é que o educando assimila a matéria, se enfrenta dificuldades ou não” (suj. nº 48).

“...perceber as dificuldades dela na escola” (suj. nº 84).

“...saber como é que estudam, conhecer as notas ...” (suj. nº 81).

Nestes extractos, a ideia central dos pais é estar informado ou saber do decurso da aprendizagem dos filhos. Isto significa que, os pais têm a consciência da necessidade de estarem sempre atentos e informados do decurso da aprendizagem dos filhos, de modo a agirem quando for oportuno. Estes dados, testemunham os resultados de Cunha e colaboradores (2015), segundo os quais os pais entendem que o seu envolvimento ajuda a descobrir as limitações dos filhos nos conteúdos aprendidos e as dificuldades na realização das tarefas escolares. Assim, as informações recolhidas ajudam a orientar as práticas educativas dos pais com vista à melhor aprendizagem dos filhos.

Pela observação da tabela 8 verifica-se que, nesta subcategoria, *recolher informação sobre a aprendizagem*, a percentagem mais elevada regista-se nos pais da 12ª classe (14.3%), seguida pelos pais da 10ª classe (11.5%) e por fim os pais da 7ª classe com a menor percentagem (6.4%). Estes dados levam a deduzir que os pais do ensino secundário reconhecem que a 10ª e a 12ª são classes muito mais exigentes, daí que através da recolha de informação os encarregados monitoram a aprendizagem dos filhos pressionando indirectamente para o maior empenho nas matérias escolares.

Em relação à subcategoria, *ajudar na superação de dificuldades*, os pais referem que se envolvem para auxiliarem os filhos a ultrapassarem as dificuldades que enfrentam no processo de aprendizagem, conforme indicam os depoimentos abaixo:

“...pedir apoio do professor para explicar mais” (suj. nº 18).

“...ajudar a tirar as dificuldades que a criança tem” (suj. nº 41).

“...procurar uma solução para as dificuldades que as crianças apresentam” (suj. nº 66).

“...ajudar a encontrar alguém que ajuda a esclarecer as dificuldades daquilo que não percebem” (suj. nº 84).

Nestes relatos, a ideia fundamental dos pais é mobilizar recursos que ajudem na superação de dificuldades, bem como a intervenção directa do encarregado de educação para solucionar o problema. Este aspecto revela o desejo que os pais têm de garantir que os filhos não se deixem vencer pelas dificuldades, daí que ajudam a solucionar os problemas no momento exacto com vista ao melhor desempenho académico dos

educandos. De facto, a superação das dificuldades motiva o aluno para se tornar mais interessado pela aprendizagem.

Pela observação da tabela 8, nota-se que nesta subcategoria, *ajudar na superação de dificuldades*, a percentagem mais elevada regista-se no grupo dos pais da 7ª classe (12.9%). Esta percentagem pode ser explicada pelo facto de a 7ª classe ser um nível em que a maioria dos pais possui capacidade académica para ajudar na superação das dificuldades, o que não acontece com a 10ª e 12ª classes, daí que se verificam baixas percentagens, 7.7% e 4.8% respectivamente.

No que concerne à subcategoria *motivar na aprendizagem*, os pais responderam que se envolvem com o propósito de estimular a vontade dos filhos para aprenderem, como indicam os exemplos abaixo:

“...incentiva mais para a criança estudar” (suj. nº 65).

“...dá mais vontade ao aluno para estudar” (suj. nº 38).

“...aumenta a vontade de estudar mais” (suj. nº 61).

“...o aluno fica contente e animado com a escola por saber que em casa tem apoio.” (suj. nº 79).

Nestes exemplos está patente a intensão dos pais motivarem os filhos para se empenharem mais na aprendizagem, confirmando descobertas anteriores do estudo de Cheung e Pomerantz (2012), segundo as quais o envolvimento dos pais é muito importante e indispensável, pois influencia a motivação da criança e a autorregulação da aprendizagem, contribuindo para a realização académica.

Pela observação da tabela 8, verifica-se que nesta subcategoria, *motivar na aprendizagem*, a maior percentagem regista-se no grupo dos pais da 10ª classe (19.2%), seguida pelos pais da 12ª classe (14.3%). Este aspecto pode ser fundamentado pelo facto de a 10ª e a 12ª serem classes com conteúdos mais complexos e que exigem muita dedicação da parte do aluno. Daí que os pais procuram manter os filhos entusiasmados para estudarem mais de modo a não fracassarem na aprendizagem. A literatura aponta que no período da adolescência verifica-se um declínio no engajamento escolar acompanhado pela maior exigência académica (Chen & Gregory, 2009, Cheung & Pomerantz, 2012; Dotterer, Lowe & McHale, 2014).

Outro dado importante de análise nesta subcategoria *motivar na aprendizagem*, é o facto de os pais da 7ª classe não terem mencionado este objectivo, apesar da importância que ela representa na aprendizagem. Este dado leva a inferir que estes pais se envolvem mas

sem a consciência de que é importante motivar os filhos para aprenderem cada vez mais e superarem as dificuldades. Além disso, o facto de os pais estarem mais envolvidos directamente na aprendizagem dos filhos da 7ª classe pode contribuir para que os filhos não fracassem, daí que os encarregados de educação não sintam a necessidade de motivá-los, dado que os educandos estão sempre animados com o sucesso que registam.

Em suma, os pais envolvem-se na aprendizagem com vários objectivos. Porém, as diferenças que se observam nos objectivos dos pais das três classes podem estar ligadas ao nível escolar dos educandos. Alguns dos objectivos almejados pelos pais da 7ª classe podem ter sido ultrapassados pelos pais da 10ª e 12ª classe. Daí que eles desejam alcançar outros objectivos que são ditados pelo nível escolar dos filhos. Entretanto, apesar dessas diferenças, todos os objectivos resumem-se em apoiar a aprendizagem para garantir o sucesso académico.

3.2.3 Categoria: Práticas

Na *categoria práticas*, correspondente à pergunta “O que costuma fazer quando se envolve na aprendizagem dos seus filhos?”, os pais das três classes (7ª, 10ª e 12ª) apontam que se envolvem através das seguintes acções: *apoio no tpc, concessão de tempo para aprendizagem, controlo da pontualidade e assiduidade, comunicação pais-filhos sobre o bom comportamento, recolha de informação sobre a aprendizagem, apoio na superação de dificuldades, controlo do aproveitamento, controlo do tpc, incentivo ao estudo, comunicação pais-filhos sobre a importância da escola, pagamento das despesas, comunicação com o professor para saber do comportamento, comunicação com o professor para saber do aproveitamento e participação em reuniões*. Adicionalmente, os pais da 7ª e 10ª classe também referem a *comunicação com os professores sobre a aprendizagem*, como prática do seu envolvimento, conforme indica a tabela 9.

Tabela 9 - Frequências e percentagens das subcategorias encontradas na categoria práticas.

Categoria	Subcategoria	Fq total	%	Fq pais 7ª	%	Fq pais 10ª	%	Fq pais 12ª	%
Práticas	Apoio no tpc .	22	7.9	11	9.6	8	8.7	3	4.2
	Concessão de tempo para aprendizagem.	16	5.7	2	1.7	9	9.8	5	6.9

Controlo da pontualidade e assiduidade.	20	7.2	8	6.9	6	6.5	6	8.3
Comunicação pais-filhos sobre o bom comportamento.	15	5.4	4	3.5	5	5.4	6	8.3
Recolha de informação sobre a aprendizagem.	20	7.2	10	8.9	7	7.6	3	4.2
Apoio na superação de dificuldades.	8	2.8	5	4.3	2	2.2	1	1.4
Controlo do aproveitamento.	23	8.2	8	6.9	7	7.6	8	11.1
Controlo do tpc.	15	5.4	7	6	4	4.3	4	5.6
Incentivo ao estudo.	34	12.2	16	14	12	13	6	8.3
Comunicação pais-educandos sobre a importância da escola.	12	4.3	3	2.6	5	5.4	4	5.6
Pagamento das despesas escolares.	33	11.8	13	11.3	10	10.9	10	13.9
Comunicação com o professor para saber do comportamento.	9	3.2	2	1.7	3	3.3	4	5.6
Comunicação com o professor para saber do aproveitamento.	15	5.4	7	6	4	4.3	4	5.6
Comunicação com os professores para saber da aprendizagem.	8	2.9	5	4.3	3	3.3	-	-
Participação em reuniões.	29	10.4	14	12.2	7	7.6	8	11.1
	279	100	115	100	92	100	72	100

Os exemplos abaixo, são respostas dos pais indicando as práticas, ou aquilo que fazem, quando se envolvem na aprendizagem dos filhos.

Apoio no tpc: “...ajudo no tpc...” (suj. nº 4, pai de um aluno da 7ª classe).

“ajudo no tpc, se for possível...” (suj. nº 50, pai de um aluno da 10ª classe).

“Ajudo na realização do tpc...” (suj. nº 77, pai de um aluno da 12ª classe).

Concessão de tempo para aprendizagem: “...dou tempo para fazer o tpc” (suj. nº 29, pai de um aluno da 7ª classe).

“...dou tempo para a criança rever as matérias...” (suj. nº 58, pai de um aluno da 12ª classe).

“...dou tempo para estudarem...” (suj. nº 94, pai de um aluno da 12ª classe).

Controlo da pontualidade e assiduidade: “...controlo a pontualidade e assiduidade...” (suj. nº 19, pai de um aluno da 7ª classe).

“...controlo a hora de ir à escola e procuro saber se foram a escola.” (suj. nº 79, pai de um aluno da 12ª classe).

“...controlo o horário das aulas e controlo a hora de acordar para não atrasarem...” (suj. nº 65, pai de um aluno da 10ª classe).

Comunicação pais-filhos sobre o bom comportamento: “Converso com eles, chamo atenção para comportarem-se bem na escola...” (suj. nº 17, pai de um aluno da 7ª classe).

“...falo com eles para não se deixarem enganarem pelos amigos de má conduta... evitar andar de noite” (suj. nº 47, pai de um aluno da 10ª classe).

“Falo com ele para ser bem comportado...” (suj. nº 77, pai de um aluno da 12ª classe).

Recolha de informação sobre a aprendizagem: “... Procuro saber o que aprenderam, vejo os cadernos (suj. nº 18, pai de um aluno da 7ª classe).

...peço para ver aquilo que estudaram, procuro ver o tpc... (suj. nº 61, pai de um aluno da 10ª classe).

Procuro ver o nível de compreensão da matéria vendo os cadernos e as provas (suj. nº 79, pai de um aluno da 12ª classe).

Apoio na superação de dificuldades: “...naquelas disciplinas que têm notas baixas procuro dar mais explicação para superarem as dificuldades ou mandar para explicação” (suj. nº 23, pai de um aluno da 7ª classe).

“...dou explicação naquilo que não entendem...” (suj. nº 41, pai de um aluno da 10ª classe).

“...explico naquilo que ele não percebe...” (suj. nº 80, pai de um aluno da 12ª classe).

Controlo do aproveitamento: “... controlo o aproveitamento escolar...” (suj. nº 20, pai de um aluno da 7ª classe).

“...controlo as provas...” (suj. nº 65, pai de um aluno da 10ª classe).

“...peço para ver as provas...” (suj. nº 81, pai de um aluno da 12ª classe).

Controlo do tpc: “...procuro saber se já fizeram tpc...” (suj. nº 6, pai de um aluno da 7ª classe).

“Controlo se fez tpc...” (suj. nº 39, pai de um aluno da 10ª classe).

Incentivo ao estudo: “...Encorajo a ela para esforçar-se mais” (suj. nº 10, pai de um aluno da 7ª classe).

“...procuro aconselhar para estudarem muito, superar as negativas, não desanimarem com as notas baixas” (suj. nº 67, pai de um aluno da 10ª classe).

“...dou mais força para ele continuar a estudar muito...” (suj. nº 82, pai de um aluno da 12ª classe).

Comunicação pais-educandos sobre a importância da escola: “...converso com eles, faço perceber que a escola é para o bem deles” (suj. nº 18, pai de um aluno da 7ª classe).

“...falo de mim como exemplo da importância da escola. Aquilo que eu sou hoje é resultado da escola” (suj. nº 65, pai de um aluno da 10ª classe).

“...falo todos os dias sobre a importância da escola” (suj. nº 100, pai de um aluno da 12ª classe).

Pagamento das despesas escolares: “...compro livros, cadernos, esferográficas, e outras coisas que são necessárias na escola”. (suj. nº 32, pai de um aluno da 7ª classe).

“Compro material escolar, uniforme, dou dinheiro de transporte e de cópias...” (suj. nº 101, pai de um aluno da 12ª classe).

Comunicação com o professor para saber do comportamento: “...procuro saber do comportamento dos meus filhos com os professores” (suj. nº 12, pai de um aluno da 7ª classe).

“...falo com os professores para saber como ele se comporta na escola” (suj. nº 74, pai de um aluno da 12ª classe).

Comunicação com o professor para saber do aproveitamento: “...procuro saber as notas com os professores...” (suj. nº 14, pai de um aluno da 7ª classe).

“...falo com os professores para saber do aproveitamento dele...” (suj. nº 93, pai de um aluno da 12ª classe).

Comunicação com os professores para saber da aprendizagem: “...falo com os professores sobre a aprendizagem deles” (suj. nº 4, pai de um aluno da 7ª classe)

“Em cada mês passo da escola para saber como estão a andar...” (suj. nº 65, pai de um aluno da 10ª classe).

Participação em reuniões: “...participo nas reuniões da escola...” (suj. nº 19, pai de um aluno da 7ª classe).

“...participo nas reuniões quando sou convocado...” (suj. nº 54, pai de um aluno da 10ª classe).

Como se pode perceber, os pais realizam diversas acções no seu envolvimento na aprendizagem dos filhos. Entretanto, as percentagens mais elevadas, considerando o total das verbalizações, verificam-se nas subcategorias *incentivo ao estudo* (12.2%), seguindo-se o *pagamento das despesas escolares* (11.8%) e a *participação em reuniões*,

com 10.4%. Estas percentagens levam a deduzir que, estas três práticas são as mais comuns nos pais das três classes.

Ainda sobre as práticas, importa referir que, nos três grupos dos pais entrevistados, verificam-se comunalidades nas acções que realizam no seu envolvimento, exceptuando a *comunicação com os professores para saber da aprendizagem* que não foi apontada pelos encarregados de educação da 12ª classe. Entretanto, observando atentamente os dados da tabela 9, nota-se uma tendência decrescente dos números totais dos depoimentos registados nesta categoria, na 7ª, 10ª e 12ª classes. Estas diferenças nas frequências em cada subcategoria e no total da categoria podem estar relacionadas com as exigências de cada nível escolar e a idade do educando.

As várias acções apontadas pelos pais e descritas na tabela 9 podem ser colocadas em dois grupos: as acções realizadas em casa e as exercidas na escola, apelidadas pela literatura (e.g., Pomerantz, et al. 2007) como sendo envolvimento em casa e envolvimento na escola. Assim, nas acções realizadas pelos pais em casa destacam-se *o apoio no tpc, a concessão de tempo para aprendizagem, o controlo da pontualidade e assiduidade, a comunicação pais-filhos sobre o bom comportamento, a recolha de informação sobre a aprendizagem, o apoio na superação de dificuldades, o controlo do aproveitamento, o controlo do tpc, o incentivo ao estudo, a comunicação pais-educandos sobre a importância da escola e o pagamento das despesas escolares.*

Por sua vez, *a comunicação com o professor para saber do comportamento, a comunicação com o professor para saber do aproveitamento, a comunicação com os professores para saber da aprendizagem e a participação em reuniões,* fazem parte das acções realizadas na escola.

Estas acções relatadas pelos pais desta pesquisa, como sendo práticas do seu envolvimento (em casa e na escola), assemelham-se às identificadas em estudos anteriores, tais como Kim (2017), Allen e White-Smith (2018), Hasnat (2016) e Reininger e López (2017). De forma similar, das várias práticas mencionadas pelos sujeitos desta pesquisa muitas são realizadas em casa. Este facto também vai de encontro ao referenciado na literatura de que a maior parte dos pais se envolve nas tarefas dos filhos mais em casa do que na escola (Pomerantz et al., 2007; Stacer & Perrucci, 2013) pois, segundo Robinson e Harris (2014), o envolvimento em casa exige menos recursos que o envolvimento na escola (e.g., transporte, horário laboral flexível). Em relação ao *incentivo ao estudo*, que é a subcategoria com a maior percentagem

(12.2%), os pais referem que apelam os filhos a estudarem mais e encorajam para superarem as fraquezas (notas baixas) como indicam os exemplos que seguem:

“...dou mais força, elogiando, para continuarem no mesmo ritmo” (suj. nº 19).

“Elogio quando tiram boas notas para estimular as crianças a prosseguirem e melhorarem mais...” (suj. nº 50).

“...falo com ele, aconselho a estudar muito, para motivá-lo mais de modo a não desanimar pelas fraquezas” (suj. nº 58)

“...dou conselhos para ser muito dedicado a escola ... estudar mais. Até aconselho para ser o melhor aluno da turma” (suj. nº 105).

Nestes exemplos está saliente o estímulo que os pais dão aos filhos para se manterem motivados e focados na aprendizagem, mesmo enfrentando dificuldades. Estes resultados mostram que, para além do domínio cognitivo, os pais envolvem-se em outros domínios do ser humano, neste caso, o emocional. O encorajamento e a força que os pais dão aos filhos ajudam a superar o desânimo que os educandos podem ter com o baixo desempenho e a ganharem força para estudarem mais e terem sucesso na aprendizagem.

Estes dados reforçam os resultados do estudo de Macedo (2013), indicando que os pais controlam as emoções, principalmente as negativas, de modo a manterem os filhos centrados na realização das tarefas escolares. De acordo com Hoover-Dempsey e colegas (2001), citados por Macedo (2013), as expressões e crenças positivas dos pais em relação à prestação do filho nas tarefas escolares incentivam para um trabalho mais eficiente por parte do educando.

Os dados da tabela 9 também mostram uma menor frequência dos pais da 12^a classe (8.3%) que incentivam os filhos para o trabalho escolar. Este aspecto leva a pensar que os pais estejam a diminuir o seu envolvimento directo como forma de dar responsabilidade e autonomia aos filhos nas tarefas escolares, como aponta Núñez e colaboradores (2013). Como referem os resultados da pesquisa de Hill e colaboradores (2016), os adolescentes gostariam de serem independentes e sem interferência dos pais nos trabalhos escolares.

Por isso, por um lado, o desejo dos adolescentes de serem independentes e a redução do envolvimento dos pais pode fazer com que os educadores não conheçam o desempenho dos filhos e não percebam a necessidade de incentivá-los ao trabalho escolar. Por outro lado, gozando da sua independência, os filhos podem não apresentar os resultados da

sua aprendizagem, limitando deste modo o conhecimento dos pais sobre o desempenho escolar dos educandos e as suas fraquezas.

No entanto, a literatura aponta que a autonomia leva o aluno ao maior desempenho na escola, visto que faz as coisas por conta própria e desenvolve habilidades por ensaio e erro (Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald & Spinath, 2013; Pomerantz, et al., 2007). Contudo, para o contexto moçambicano em que se registam números elevados de reprovações e uma baixa qualidade de aprendizagem, o incentivo ao trabalho escolar seria fundamental em todos os níveis escolares, com vista a reverter este cenário, tendo alunos mais motivados e dedicados.

Quanto ao *pagamento das despesas escolares*, que é outra subcategoria com maior percentagem (11.8%), os discursos estão em volta da cobertura das despesas monetárias para a compra de material escolar, para pagar a um explicador e para o transporte dos filhos. Os exemplos que seguem descrevem o envolvimento dos pais em termos de pagamento das despesas escolares:

“Comprar fardamento para eles, comprar cadernos, pagar explicador para dar explicação das coisas que os meus filhos não sabem...” (suj. nº 23).

“... Compro livros, cadernos, canetas, ... dou dinheiro para as provas. Dou dinheiro para tudo que querem na escola” (suj. nº 29).

“... Compro cadernos, uniforme, pasta de livros, dou dinheiro para lanche, pago guarda” (suj. nº 31).

“...compro todo material necessário na escola e dou dinheiro de chapa” (suj. nº 49).

Nestes discursos, estão arroladas as despesas monetárias feitas pelos pais para a disponibilização dos recursos materiais necessários no processo de aprendizagem dos filhos, como forma da sua participação na escolarização dos educandos.

Assim, a maior percentagem, que se verifica nesta subcategoria, pode ser explicada pelo facto de o material escolar ser indispensável e prioritário na aprendizagem, porque é a base para a aprendizagem. Da mesma forma, o pagamento do transporte escolar também é indispensável para os alunos que vivem longe da escola. Além de que, segundo MINED (2012), as famílias moçambicanas priorizam a educação dos filhos ao nível da despesa. Na verdade, o *pagamento de despesas escolares* é uma prática de envolvimento que também foi referenciada nos estudos anteriores de Hasnat (2016) e Reininger e López (2017), com pais de outros países (Bangladesh e Chile). Os resultados desses estudos mostram que a satisfação das despesas escolares dos filhos era uma das formas, mais comum, de envolvimento dos pais.

Ainda sobre esta subcategoria, importa referir que o *pagamento de despesas escolares* é apontado pelos pais das três classes, porém com maior percentagem no grupo da 12ª classe (13.9%). Isto faz acreditar que todos os pais reconhecem a importância do material escolar para a aprendizagem, daí que aparece como uma das acções prioritárias. No entanto, olhando para o nível de exigência das disciplinas e dos professores da 10ª e 12ª classes pode-se deduzir que os pais tenham mais despesas por pagar relativamente aos da 7ª classe. Porém, a menor percentagem do pagamento das despesas escolares que se verifica no grupo dos pais da 10ª classe pode levar a inferir que nem todos os pais desta classe conseguem responder a esta exigência por falta de condições financeiras, dado que os custos de investimento são elevados devido ao maior número de disciplinas nesta classe relativamente à 7ª e 12ª classes. Segundo INDE (2003), na 7ª classe devem ser leccionadas 10 disciplinas. Por sua vez, INDE (2007) descreve que na 10ª classe o aluno deve ter um total de 14 disciplinas (13 obrigatórias e 1 opcional) e na 12ª classe 10 disciplinas em cada opção (opção A: Comunicação e Ciências Sociais; opção B: Matemática e Ciências Naturais; opção C: Artes Visuais e Cénicas).

Para além das duas subcategorias anteriormente descritas, a *participação em reuniões* também foi muito indicada, pelos participantes, como sendo prática do seu envolvimento na aprendizagem dos filhos. Os relatos abaixo, são exemplos das respostas dos pais apontando a participação em reuniões como prática do seu envolvimento.

“...participo nas reuniões... quando solicitado pelos professores.” (subj. nº 23).

“...vou à escola quando sou chamado pelos professores para reuniões...” (subj. nº 32)

“...vou às reuniões da escola...” (subj. nº 34).

“...participo nas reuniões do fim do trimestre...” (subj. nº 72).

“...participo nas reuniões...” (subj. nº 93).

Nestes depoimentos está explícita a adesão dos pais às convocatórias da escola para as reuniões. Pela percentagem elevada dos depoimentos desta subcategoria (10.4%), pode-se perceber que muitos pais participam na escola quando são chamados, o que revela a sua abertura para se informarem da vida académica dos filhos e também da instituição que frequentam. Mais ainda, a percentagem elevada desta subcategoria leva a inferir que a *participação nas reuniões* é a prática mais comum do envolvimento na escola. Este facto pode ser explicado pela falta de informação sobre a necessidade dos pais

acompanharem a aprendizagem dos filhos na escola sem esperarem a convocatória por parte dos professores.

Ainda sobre a *participação nas reuniões*, ocorre dizer que, a percentagem reduzida dos pais da 10ª classe (7.6%) e da 12ª classe (11.1%) leva a pensar que os pais dão autonomia aos filhos para participarem em todos assuntos relacionados com a sua vida académica. Além de que, tal como refere Bouffard (2009, citado por Shajith & Erchul, 2014), muitos adolescentes podem não se interessar em ver os pais na escola e por isso não informam das solicitações da escola e também podem desestimular a participação dos pais nos eventos escolares. Ainda mais, quando os pais sentem que o seu empenho não está sendo valorizado pelos professores e pela escola, passam a se envolver menos (Hornby & Lafaele, 2011). Sendo assim, sabendo que os pais dos alunos do ensino secundário já tiveram oportunidade de participar em muitas reuniões escolares, pode-se deduzir que tenham percebido o que revelam os estudos realizados em Moçambique por Ibraimo (2014) e Luluva (2016). De acordo com estas pesquisas, as ideias e opiniões avançadas pelos membros da comunidade como soluções dos problemas encarados no processo de ensino e aprendizagem, não são consideradas pela direcção da escola, salvo quando ajustadas à instrução instituída a nível central, daí que os pais e encarregados de educação vão à escola como meros receptores, sobretudo para receber informações, aceitando e cumprindo as decisões tomadas numa atitude de passividade.

Os participantes desta pesquisa, apontam ainda o *apoio no tpc* como prática do seu envolvimento na aprendizagem dos filhos, tal como descrito nos exemplos seguintes:

“...ajudo no tpc...” (suj. nº 23).

“...ajudo a resolver os exercícios que os professores mandam fazer e que têm dificuldades...” (suj. nº 54).

“...ajudo a esclarecer dúvidas no tpc...” (suj. nº 58).

“...ajudo e oriento para fazerem o tpc...” (suj. nº 61).

Nestes relatos, percebe-se que os pais apoiam directamente os filhos na realização do tpc e também dão orientações aos educandos sobre a realização das tarefas escolares. No apoio directo, os pais ajudam os filhos nas tarefas escolares, facilitando a compreensão do trabalho de casa. Por sua vez, no apoio indirecto, os pais dão orientações mostrando os procedimentos ou as estratégias que os filhos devem seguir na realização das tarefas escolares, bem como o momento/hora para o tpc. Como se pode compreender, estes dados revelam que os pais reconhecem que têm obrigação de apoiar

os filhos nos trabalhos de casa (Epstein & Voorhis, 2012), daí que participam directa e ou indirectamente na realização dessas tarefas.

No entanto, observando a tabela 9, na subcategoria *apoio no tpc*, verificam-se baixas percentagens nos grupos dos pais da 10^a classe (8.7%) e da 12^a (4.2%). A complexidade dos conteúdos destas classes, aliada ao baixo nível escolar dos pais, podem justificar o fraco apoio dos encarregados no tpc dos filhos. De forma similar, a necessidade de diminuir o seu envolvimento, como forma de dar responsabilidade e autonomia aos filhos nas tarefas escolares (Núñez et al., 2013), também pode justificar a baixa percentagem, nesta subcategoria, do grupo dos pais da 12^a classe. Por sua vez, a percentagem elevada que se verifica no grupo dos pais da 7^a classe (9.9%) pode ser explicada pelo facto de muitos pais (17) possuírem um nível escolar que permite o domínio das matérias do ensino primário, tal como ilustra a tabela 1. Ainda mais, a literatura refere que, no ensino primário, os pais participam em todas as actividades de contacto directo, incluindo o apoio no tpc (Hill e Tyson, 2009; Pomerantz et al., 2007), pois as crianças são mais dependentes dos pais nas classes iniciais do que nas classes mais avançadas (Eisenberg & Wolchik 1992; Stevenson & Baker, 1987, citados Jeynes, 2007, p. 99).

A concessão de tempo para a aprendizagem é outra prática mencionada pelos sujeitos entrevistados nas três classes, como indicam os exemplos abaixo:

“...dou tempo para ela rever as matérias...” (suj. nº 41).

“...dou tempo para estudar sozinho ou com os amigos...” (suj. nº 48).

“...dou tempo para estudarem, limito o tempo de assistir televisão...” (suj. nº 66).

“...dou tempo para estudar, para fazer tpc e para ir à biblioteca com os amigos” (suj. nº 82).

“...dou tempo para estudarem, evito dar-lhes muitas tarefas domésticas...” (suj. nº 94).

Nestes exemplos, os pais referem que concedem tempo para os filhos estudarem sozinhos ou em grupo, podendo ser em casa ou na biblioteca. Esta prática revela que os pais reconhecem que o tempo de aprendizagem na escola não é suficiente para o aluno ter domínio total dos conteúdos ministrados pelos professores. Daí que concedem tempo de estudo em casa, reduzindo as tarefas domésticas e o período de ver televisão, de modo que os filhos se concentrem nas actividades escolares para exercitarem e descobrirem mais conhecimentos que permitam consolidar os conteúdos aprendidos na escola.

Com efeito, observando a tabela 9 nota-se que a maior percentagem destaca-se nos pais da 10ª classe (9.8%), seguidos pelos pais da 12ª classe (6.9%) e por fim os pais da 7ª classe com a menor percentagem (1.7%). O facto de os pais reconhecerem a complexidade das matérias do ensino secundário pode explicar as percentagens que se registam na 10ª e 12ª classes. Por seu lado, a presença directa dos pais na realização das tarefas escolares dos filhos pode ser a razão da baixa percentagem registada na 7ª classe. Além de que, pela natureza dos conteúdos e do nível de exigência dos professores, os alunos do ensino primário gastam menos tempo de estudo quando comparados com os do ensino secundário. Ainda mais, os educandos da 7ª classe, pela sua idade, realizam menos actividades domésticas, daí que têm mais tempo para estudar sem ser necessário que lhes seja concedido pelos pais.

Esta prática (*concessão de tempo para aprendizagem*) também foi identificada em estudos anteriores, tal como o de Mayo & Siraj (2015), em que os pais holandeses de famílias desfavorecidas relataram que concediam mais tempo de estudo através da redução das actividades domésticas e isso ajudava os filhos a alcançarem melhores resultados académicos no ensino primário e secundário.

O *controlo da pontualidade e assiduidade* é outra prática comum do envolvimento parental na aprendizagem dos filhos, revelada pelas frequências muito próximas (8 no grupo dos pais da 7ª e 6 nos grupos dos pais da 10ª e 12ª classes) nos depoimentos dos pais das três classes. Os participantes descrevem a sua prática de controlo da pontualidade e assiduidade da seguinte forma:

“...controlo o horário da escola para chegarem cedo e não atrasarem...” (suj.nº 14).

“...controlo se vão ou não para escola e o horário da escola...” (suj.nº 35).

“...controlo o horário das aulas e controlo a hora de acordar para não atrasarem” (suj. nº 65).

“Controlo a hora de ir à escola e de voltar e procuro saber se eles chegam à escola...” (suj. nº 74).

“...controlo o horário dele e ajudo a controlar a hora da escola para não atrasar”... (suj. nº 76).

Nestes exemplos é notável a preocupação dos pais em garantir o cumprimento da pontualidade e da assiduidade dos filhos. Esta atitude dos pais possibilita que os filhos se façam presentes às aulas todos os dias úteis e na hora certa. Este facto revela que, os pais reconhecem a importância de os filhos cumprirem o horário da escola. De facto, o aluno pontual e assíduo participa em todas as aulas e acompanha toda explicação dos

professores, o que possibilita a melhor compreensão dos conteúdos escolares. Contrariamente, um aluno que chega tarde e falta às aulas pode encarar dificuldades na compreensão das matérias escolares e resultar no insucesso escolar.

Pela observação da tabela 9, nota-se uma tendência para o maior controlo dos pais da 7ª classe, com uma frequência de 8 depoimentos. Este facto pode ser justificado pela idade dos filhos que se ocupam mais pelas brincadeiras, daí que a probabilidade de se distraírem no controlo da hora das aulas seja maior. Por seu lado, o controlo da pontualidade e da assiduidade dos pais da 10ª e 12ª classe também pode ser fundamentado pela idade dos filhos, neste caso, a adolescência. Neste período, o adolescente precisa de muito acompanhamento dos pais para não se desviar da escola, movido pelas transformações típicas da própria fase. Tal como refere Griffa e Moreno (2005), a adolescência é um período de crise caracterizado por transformações ou mudanças físicas, fisiológicas, psicológicas e comportamentais. Essas mudanças constituem prioridade para o adolescente e tudo o resto, por mais valor que tenha é afastado para segundo, terceiro ou quarto lugar (Tavares & Alarcão,1999).

Ainda sobre as práticas do envolvimento, os pais apontam que *comunicam com os filhos sobre o bom comportamento*, tal como descrito nos exemplos que seguem:

“...Aconselho a serem bem comportados...” (suj. nº 18).

“...aconselho a seguirem as recomendações e regulamentos escolares” (suj. nº 61).

“...converso com eles e falo para terem bom comportamento, cumprirem as regras da escola, respeitarem os professores...” (suj. nº 62)

“...aconselho a se comportarem bem, de modo a serem exemplares na escola...” (suj. nº 83).

Nestes relatos, percebe-se que os pais orientam os filhos para serem bem comportados em casa e na escola. Esta atitude revela a preocupação dos pais pela formação integral dos filhos, abarcando o conhecimento científico e os valores morais da sociedade.

Esta prática, *comunicação pais-filhos sobre o bom comportamento*, faz parte do envolvimento comportamental referenciado por Bempechat e Shernoff (2012) e que consiste no apoio ao comportamento positivo ou desejável.

Ainda sobre esta subcategoria, *comunicação pais-filhos sobre o bom comportamento*, importa referir que a maior percentagem verifica-se no grupo dos pais da 12ª classe (8.3%), seguida pelos pais da 10ª classe com 5.4%. Assim, analisando a maior

frequência da *comunicação pais-filhos sobre o bom comportamento* no ensino secundário, pode-se inferir que os pais estão muito preocupados/atentos com os filhos adolescentes por estarem numa fase de desenvolvimento em que o indivíduo deseja experimentar tudo e com risco de ter um desvio de comportamento (e.g. consumo de drogas) quando não é acompanhado. Daí que existe uma maior preocupação dos pais para evitar que os filhos se comportem de forma indesejável movidos pela influência de amigos e das transformações típicas da adolescência, anteriormente mencionadas.

Por sua vez, a baixa percentagem que se verifica no grupo dos pais da 7ª classe pode ser justificada pelo facto de os filhos ainda serem menores e obedientes aos progenitores, assim como aos professores. Por isso, a preocupação dos pais com o comportamento dos filhos do ensino primário é menor relativamente aos educandos do ensino secundário.

Ainda sobre as práticas do envolvimento, os pais também mencionam que *comunicam com o professor para saber do comportamento dos educandos na escola*, tal como relatam os exemplos seguintes:

“...aproximo aos professores para saber do comportamento dos meus filhos na escola...” (suj. nº 10).

“...procuro saber do comportamento com o director da turma...” (suj. nº 49).

“...entro em contacto com a escola para saber do comportamento e onde é que precisa ser potenciado” (suj. nº 50).

“...passo da escola para saber do comportamento dele, com os professores...” (suj. nº 76).

“...telefone para os professores para saber do comportamento e pedir para ajudarem a controlar. (suj. nº 95).

Como se pode perceber, nestas referências, a ideia central é de que os pais comunicam com os professores para se informarem do comportamento dos filhos, de modo a conhecerem os défices e, com base nisso, intensificar o seu apoio. Esta atitude dos participantes desta pesquisa vai de encontro com a literatura apontando que os pais que se envolvem na educação dos filhos têm a possibilidade de comunicar com os funcionários da escola, acerca do comportamento da criança, e fazer o ajuste necessário (El Nokali et al., 2010).

Com efeito, observando os dados da tabela 9, na subcategoria *comunicação com o professor para saber do comportamento*, verifica-se que esta prática é mais comum nos

pais do ensino secundário (5.6% no grupo dos pais da 12ª classe e 3.3% nos pais da 10ª classe), em comparação com o primário (1.7%). Estas diferenças podem ser explicadas pelas idades dos filhos, tanto do ensino primário assim como do secundário, conforme mencionado na subcategoria anterior, *comunicação pais-filhos sobre o bom comportamento*.

Em relação à subcategoria, *comunicação pais-educando sobre a importância da escola*, os pais revelam que conversam com os educandos para mostrar a utilidade da escola, tal como descrito nos exemplos abaixo:

“...*procuro mostrar o valor da escola, falo sempre disso...*” (suj. nº 21).

“...*faço perceber da importância da escola...*” (suj. nº 36).

“...*converso com eles sobre a importância da escola...*” (suj. nº 57).

“...*faço perceber que a escola é muito importante porque ensina muitas coisas boas e no futuro poderá ter emprego...*” (suj. nº 62).

“...*falo todos os dias sobre a importância da escola...*” (suj. nº 100).

Nestes discursos, a opinião saliente é de que os pais falam, frequentemente, com os filhos sobre a importância da escola. Isto revela que os pais têm interiorizada a ideia de que é fundamental explicar o valor da escola e da aprendizagem para que os filhos percebam a razão de frequentarem a escola e de se engajarem na aprendizagem. Estes dados assemelham-se aos resultados dos estudos de Allen e White-Smith (2018) e Hill e colaboradores (2016) sobre as estratégias de envolvimento utilizadas pelos pais no ensino primário e médio, que apontavam que, dentre várias práticas, os pais se envolviam comunicando com os filhos sobre a importância da escola. Tal como refere Patall e colaboradores (2008), é através da conversa que os pais transmitem aos educandos as suas expectativas/aspirações sobre a escolaridade. Por sua vez, os filhos transformam os desejos dos pais em seus próprios, engajando-se na aprendizagem e resultando no melhor rendimento académico (Fan & Williams, 2010).

Entretanto, os dados da tabela 9 indicam que os pais da 12ª (5.6%) e 10ª (5.4%) classes comunicam mais com os filhos sobre a importância da escola, relativamente aos pais da 7ª classe (2.6%). Estas diferenças podem ser justificadas pelo nível de maturidade cognitiva e do nível escolar dos educandos do ensino secundário, que possibilitam uma conversa mais séria e detalhada sobre o valor da escola. Porém, é preocupante o facto de as percentagens dos pais que comunicam com os filhos serem baixas, quer no total da amostra (4.3%) assim como nos grupos dos pais da 10ª e da 12ª classe, pois a literatura

refere que a comunicação entre pais e filhos de expectativas para o sucesso, planos para o futuro, opções de cursos e a compreensão do valor e utilidade da educação para o futuro, relaciona-se fortemente com a realização académica na adolescência (Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2010).

Por isso, estes dados levam a pensar que há necessidade de se informar os pais sobre a relevância de comunicarem mais com os filhos, acerca da importância da escola, com vista ao maior engajamento na aprendizagem e que resultará no sucesso escolar.

Como indica a tabela 9, os pais também se concentram na *recolha de informação sobre a aprendizagem*, que consiste em saber aquilo que os filhos aprenderam na escola e o nível de compreensão da matéria, como ilustram os exemplos seguintes:

“...procuro saber o que estudaram, peço para ver aquilo que escreveram ...” (suj. nº 10).

“Procuro saber o que aprenderam e digo para me explicarem...” (suj. nº 17).

“...procuro saber aquilo que estudaram em cada dia para saber se tem dificuldades ou não” (suj. nº 55).

“Procuro ver o nível de compreensão da matéria vendo os cadernos e as provas...” (suj. nº 79).

Nestas verbalizações, está evidente a monitorização que os pais fazem para perceberem o percurso da aprendizagem dos filhos, de modo a identificarem possíveis dificuldades. Tal como refere Cunha e colaboradores (2015), os pais entendem que o seu envolvimento ajuda a descobrir as limitações dos filhos nos conteúdos aprendidos e as dificuldades na realização do tpc. Isto revela a preocupação ou o interesse que os encarregados de educação têm em relação à qualidade da aprendizagem dos filhos, pois, segundo Epstein (1995) e Hasnat (2016), em todos os níveis escolares os pais gostariam que seus filhos tivessem sucesso na aprendizagem. Contudo, os dados da tabela 9 indicam que os pais da 7ª classe (8.9%) são os que mais se preocupam em saber da aprendizagem dos filhos, seguidos pelos pais da 10ª classe (7.6%) e por fim os pais da 12ª classe (4.2%). Estas diferenças percentuais mostram uma tendência de redução do envolvimento dos pais na 10ª e 12ª classes, enquanto os pais da 7ª classe continuam muito envolvidos. Este aspecto pode ser justificado pela falta de domínio dos conteúdos da 10ª e 12ª classes, dado que para identificar o nível de compreensão da matéria é necessário ter domínio dos assuntos abordados. De facto, a *recolha de informação sobre a aprendizagem* ajuda na identificação das dificuldades para depois ajudar a superá-las. Assim, mesmo sem o domínio dos conteúdos, os pais podem saber das dificuldades

questionando os próprios filhos e encontrar mecanismos para ultrapassá-los. Porém, o baixo poder económico também pode limitar a acção dos pais na busca dessas soluções.

Ainda sobre o seu envolvimento, os pais referem que controlam o tpc dos filhos. Nesta subcategoria, *controlo do tpc*, os entrevistados descrevem a sua acção da seguinte forma:

“...*Controlo o que fizeram no tpc*” (suj. nº 35).

“...*procuro ver o tpc*” (suj. nº 49).

“...*procuro saber do tpc*” (suj. nº 57).

“...*pergunto se já fizeram o tpc...*” (suj. nº 66).

“...*faço recordar de fazerem tpc...*” (suj. nº 98).

Como se pode compreender, nestes exemplos está evidente a preocupação que os pais têm em garantir que os filhos realizem as tarefas escolares atribuídas pelos professores. De facto, quando os filhos realizam o tpc cumprem com as tarefas recomendadas pelos professores, que é a visão comportamental, mas também exercitam/praticam a sua capacidade cognitiva. Por isso, sabendo que os pais também apelam ao bom comportamento, o controlo do tpc pode ajudar a incutir nos filhos a ideia da obediência ao professor e também permitir que tenham domínio dos conteúdos.

Pela observação da tabela 9, nota-se que nas três classes em estudo os pais controlam o tpc. Contudo, esta acção é mais frequente no grupo dos pais da 7ª classe (6%) relativamente aos da 10ª (4.3%) e da 12ª (5.6%) classes. Assim, o desejo dos adolescentes de serem vistos como responsáveis, independentes e sem interferência dos pais nos trabalhos escolares (Hill et al, 2016), aliado à necessidade dos pais diminuírem o seu envolvimento como forma de dar responsabilidade e autonomia aos filhos nas tarefas escolares (Núñez et al., 2013), pode justificar as baixas percentagens que se verificam nos grupos dos pais da 10ª e da 12ª classes. Contrariamente, os pais do ensino primário envolvem-se em todas as actividades escolares dos filhos (Hill e Tyson, 2009; Pomerantz et al., 2007) porque, sendo a fase inicial de escolarização e ainda com poucos conhecimentos académicos, as crianças precisam de apoio nas diversas actividades.

Além da informação obtida com os filhos, os pais relatam que também *comunicam com os professores para saber da aprendizagem*, tal como descrito nos exemplos abaixo:

“... *tenho ido sempre à escola falar com os professores sobre a aprendizagem dos meus filhos...*” (suj. nº 18).

“...*vou ao encontro dos professores dos meus filhos para saber o que está a acontecer com eles, se estudam bem ou não...*” (suj. nº 26).

“...*procuro saber do director da turma o desempenho dele na escola...*” (suj. nº 36).

“*Mesmo sem o professor chamar procuro informar-me do andamento do meu filho nas disciplinas escolares...*” (suj. nº 38).

“...*telefone para os professores para saber da participação deles nas aulas...*” (suj. nº 54).

Nestas referências, nota-se que os pais procuram comunicar com os professores para saberem mais sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos filhos. Porém, esta prática não foi mencionada pelos pais da 12ª classe. Este aspecto indica a redução do envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos, anteriormente referenciada. Entretanto, a falta de comunicação com o professor não só limita a aquisição de informação sobre a aprendizagem, como também das estratégias adequadas para apoiar os educandos do nível secundário, visto que, segundo Kreider e colegas (2007), a relação com os professores possibilita que, no seu envolvimento, os pais adotem métodos alternados e flexíveis, promovendo o empenho escolar e as competências sócio-emocionais de seus filhos.

Estes dados também fazem pensar que a fraca *comunicação com os professores para saber da aprendizagem* esteja ligada ao referenciado na literatura de que, o maior número de professores (Hill & Tyson, 2009), a complexidade na composição física (e.g., maior número de salas e outros compartimentos) e a estrutura de gestão mais burocrática da escola secundária, limita o acesso dos pais aos professores (Eccles & Harold, 1996). Além de que, a fraca comunicação iniciada pelos professores faz com que os pais se sintam menos desejados pela escola resultando no seu fraco envolvimento no ensino médio (Eccles & Harold, 1996; Useem, 1990, citados por Shajith & Erchul, 2014).

Na verdade, pela observação da tabela 9, verifica-se que, mesmo nos grupos da 7ª e 10ª classes, poucos pais comunicam com os professores para saber da aprendizagem, pois as percentagens indicam 4.3% e 3.3%, respectivamente. Por isso, acredita-se que seja necessário que as escolas e os professores avaliem a sua relação com os pais de modo a comunicarem mais e aproximá-los da escola.

Em relação à subcategoria *apoio na superação de dificuldades*, os participantes narram que ajudam os filhos a resolver as dificuldades que enfrentam nas matérias escolares, como descrevem os exemplos abaixo:

“...*nas disciplinas que as notas não são boas dedico mais tempo a explicar e a fazer mais exercícios...*” (suj. nº 12).

“...dedico mais tempo de apoio naquelas disciplinas que têm negativas... (suj. nº 19).

“...tento ajudar a resolver as dificuldades ou procurar explicadores que possam ajudar a resolver...” (suj. nº 26).

“...dou explicação nas matérias que têm dificuldades...” (suj. nº 76).

Nestes depoimentos, percebe-se que os pais esclarecem pessoalmente as dificuldades e, também, recorrem às outras pessoas, com mais domínio das matérias escolares, para ajudarem os filhos na superação dos problemas que enfrentam. Entretanto, os dados da tabela 9 revelam que poucos pais adoptam esta prática, dado que as percentagens são muito baixas, quer no total da amostra (2.8%) assim como em cada grupo (4.3% nos pais da 7ª classe; 2.2% nos pais da 10ª classe; e 1.4% nos pais da 12ª classe).

As baixas percentagens que se registam nesta subcategoria podem ser explicadas pelo facto de alguns pais não possuírem conhecimentos científicos e metodológicos que lhes possibilitem ajudar em certos conteúdos, tal como refere Wilder (2014). Além disso, o mesmo autor salienta que o apoio dos pais na superação de dificuldades pode ser influenciado pelos filhos, daí que quando não apresentam nenhuma dificuldade ou pedido de ajuda, os encarregados de educação podem não se envolver. Relativamente a este aspecto, Bong (2008) refere que alguns alunos evitam pedir ajuda para não serem considerados pelos pais como tendo baixa competência.

O *controlo do aproveitamento* é outra prática indicada pelos pais deste estudo, e que consiste na verificação dos resultados das avaliações escolares dos filhos. Nesta subcategoria, os pais descrevem o seu envolvimento da seguinte maneira:

“... controlo as provas deles...” (suj. nº 18).

“...costumo pedir provas das crianças para ver como é que estão a estudar, se as notas são boas ou não...” (suj. nº 32).

“...peço para me mostrar as provas, percebo a partir das notas se está num bom caminho...” (suj. nº 36).

“Procuo ver as notas das provas...” (suj. nº 55).

“...exijo as avaliações para ver as notas...” (suj. nº 76).

Nestas referências, está explícito o controlo do aproveitamento mediante a observação das notas dos testes escolares dos filhos. Esta atitude mostra que os pais estão atentos ao aproveitamento escolar dos filhos, evitando surpresas no final do trimestre ou do ano.

Todavia, observando os dados da tabela 9, na subcategoria *controlo do aproveitamento*, as percentagens mais elevadas destacam-se no grupo dos pais da 12ª classe (11.1%),

seguidos pelo grupo dos pais da 10ª classe (7.6%) e por fim os pais da 7ª classe com a menor percentagem (6.9%). Estas diferenças percentuais podem ser explicadas pelo facto de a 12ª constituir uma classe de conclusão do ensino médio e da percepção dos pais de que, com o fim deste nível, o indivíduo esteja preparado para a vida e para a continuação da sua formação superior que é muito almejada pela maioria dos jovens moçambicanos. Por sua vez, os pais da 10ª classe tendem a controlar mais o aproveitamento dos filhos considerando também que é uma etapa que marca o fim do ensino básico e que abre perspectiva para a continuação na formação do indivíduo a nível técnico-profissional, bem como na formação geral.

Portanto, a partir destes dados pode-se deduzir que nestas duas classes (10ª e 12ª) há maior expectativa dos pais pela evolução académica dos filhos com vista ao alcance de outros níveis escolares e profissionais muito relevantes para a vida futura dos educandos.

Por fim, a baixa percentagem do controlo do aproveitamento pelos pais da 7ª classe pode ser justificada pela realidade actual do sistema educativo moçambicano, descrita pelo MINED (2015a), que possibilita a passagem automática dos alunos, dentro dos ciclos de aprendizagem nas classes sem exame, reflectindo-se igualmente nas classes com exame, como é o caso da 7ª classe. Uma vez que, mesmo sem controlar as avaliações, os pais já sabem que os filhos poderão transitar para a classe seguinte.

Para além da verificação das avaliações dos filhos, o controlo do aproveitamento também é feito através da *comunicação com o professor*. Nesta subcategoria, comunicação com os professores, os pais revelam que contactam os professores para se informarem do aproveitamento dos filhos, como descrevem os exemplos que seguem:

“...tenho ido sempre à escola falar com os professores sobre o aproveitamento dos meus filhos...” (subj. nº 18).

“...falo com os professores sobre o aproveitamento das crianças...” (subj. nº 21).

“...procuro me informar das notas com o director da turma...” (subj. nº 50).

“...procuro saber com os professores o aproveitamento deles...” (subj. nº 68).

“...contacto os professores para saber o aproveitamento” (subj. nº 94).

Nestas verbalizações, é notória a preocupação dos pais em conhecerem o aproveitamento dos filhos. Com este comportamento, acredita-se que os pais percebem o rendimento dos filhos para saberem potenciar o apoio nas disciplinas que tiverem notas baixas. Nesses contactos os professores podem aconselhar os pais sobre os

melhores procedimentos para manterem o bom desempenho dos filhos e para melhorarem naquelas disciplinas que tiverem baixo aproveitamento.

Observando ainda a tabela 9, nota-se que, na subcategoria *comunicação com os professores para saber do aproveitamento*, as percentagens dos pais da 10^a e 12^a classes são baixas relativamente aos pais da 7^a classe. Estes dados corroboram com a literatura que aponta que o envolvimento dos pais diminui à medida que os filhos crescem e passam dum nível escolar para o outro (e.g., Jeynes, 2012, 2014; Sanders & Mazzucchelli, 2013; Skaliotis, 2010). Porém, a fraca comunicação dos pais com os professores pode levar os docentes a deduzirem que os encarregados de educação não se envolvem porque pouco se importam com a educação dos filhos, tal como apontam os resultados do estudo de Kim (2017). Por isso, é fundamental que os pais sejam incentivados e informados da necessidade de contactar os professores, não só para saber do comportamento como também do aproveitamento. Pois, não é suficiente ser bem comportado, é importante ter bom aproveitamento escolar.

Sumarizando: em todas as subcategorias estão presentes os depoimentos dos pais dos alunos da 7^a classe, o que leva a concluir que eles são mais envolvidos tanto em casa, assim como na escola, mas com maior número de práticas em casa. Regista-se, também, uma frequência insignificante dos seus depoimentos, no controle do comportamento, tanto em casa como na escola. Este facto pode ser justificado pelo facto de os filhos serem menores e muito obedientes aos pais e aos professores.

Contrariamente, os pais da 10^a e 12^a classes se envolvem mais em casa e muito pouco na escola. Apesar de se envolverem em casa, as frequências das suas práticas são muito baixas relativamente aos pais da 7^a classe. Estes pais estão mais envolvidos no controlo do comportamento, em casa e na escola. Os dados desta pesquisa secundam a literatura apontando que, independentemente do nível académico e do estatuto socioeconómico, a maior parte dos pais se envolve nas tarefas dos filhos mais em casa do que na escola (Pomerantz et al., 2007; Stacer & Perrucci, 2013).

De um modo geral, os dados revelam que os pais das três classes realizam mais acções de apoio aos filhos em casa do que na escola, apesar de se verificar uma diminuição/redução do envolvimento parental no nível secundário, quando comparado com o primário. Porém, estes dados contrariam a conclusão do estudo de Nhanthumbo e colaboradores (2018) que aponta que em Moçambique os pais não comunicam com a escola e não participam nas actividades organizadas pela escola. Esta diferença pode ser

justificada pelo tipo de estudo. Sendo este um estudo qualitativo, que não permite generalizações, e o outro foi um estudo quantitativo. Portanto, os dados deste estudo mostram que, apesar de ser num número reduzido, alguns pais participam na escola. Estes dados podem levar a pensar que os pais estão convencidos de que a melhoria da aprendizagem não se faz apenas com o seu envolvimento na escola, mas com mais acções directas sobre o aluno. Entretanto, é importante que todos os pais participem em casa e na escola de modo a harmonizarem com os professores as estratégias e o foco em que as suas acções devem incidir em cada nível escolar e em cada idade.

Estes resultados revelam a necessidade de se ajudar os pais a melhorarem a qualidade das suas práticas, através da promoção de programas de envolvimento parental, mostrando-lhes como podem participar activamente na educação dos seus filhos; e ainda sensibilizar os professores para que compreendam os benefícios da participação dos pais no ensino escolar.

3.2.4. Categoria: obstáculos percebidos

Tabela 10 - Frequências e percentagens das subcategorias encontradas na categoria obstáculos percebidos.

Categoria	Subcategoria	Fq total	%	Fq pais 7^a	%	Fq pais 10^a	%	Fq pais 12^a	%
Obstáculos percebidos	Condições financeiras.	24	36.4	5	33.3	10	38.5	9	36
	Falta de domínio das matérias	14	21.2	3	20	6	23	6	24
	Falta de tempo.	22	33.3	5	33.3	9	34.6	5	20
	Características do educando.	6	9.0	-	-	1	3.8	5	20
		66	100	15	100	26	100	25	100

Nesta categoria, *obstáculos percebidos*, correspondente à pergunta “Quando não consegue se envolver, porquê isso acontece?” os pais das três classes consideram que não se envolvem por causa das *condições financeiras*, *falta de tempo* e *falta de domínio das matérias*. Mais ainda, os pais da 10^a e 12^a classes apontam as *características do educando* como outro obstáculo para o seu envolvimento, conforme relatado nos exemplos que seguem.

Exemplos de respostas dos pais entrevistados à questão “Quando não consegue se envolver, porquê isso acontece?”

Condições financeiras: “...há muita coisa que não consigo fazer por falta de dinheiro” (suj. nº 18, pai de um aluno da 7ª classe).

“É a falta de dinheiro, há muitas coisas que lhes faltam porque não tenho como comprar, porque não tenho emprego” (suj. nº 56, pai de um aluno da 10ª classe).

“...falta dinheiro para tudo aquilo que exigem na escola” (suj. nº 99, pai de um aluno da 12ª classe).

Falta de tempo: “...não tenho tempo porque faço pequenas vendas nas ruas” (suj. nº 6, pai de um aluno da 7ª classe).

“...não dou toda atenção necessária por falta de tempo. Passo todo o dia fora a trabalhar, só volto no fim do dia e cansada” (suj. nº 58, pai de um aluno da 10ª classe).

“Como trabalho, por vezes falta-me tempo” (suj. nº 72, pai de um aluno da 12ª classe).

Falta de domínio das matérias: “Tenho dificuldades de ajudar nas matérias que não percebo, só estudei até 7ª classe” (suj. nº 17, pai de um aluno da 7ª classe).

“...por falta de domínio de algumas matérias fico limitada, porque não estudei muito” (suj. nº 68, pai de um aluno da 10ª classe).

“...por não ter estudado não consigo explicar as matérias da 12ª classe” (suj. nº 82, pai de um aluno da 12ª classe).

Características do educando: “Já que são adolescentes há momentos que nem querem ouvir... por mais que fale muitas vezes não me escutam” (suj. nº 68, pai de um aluno da 10ª classe).

“...fico limitado porque ela é muito teimosa. Por vezes falo e ela não me escuta. Ela já é adolescente e não está sendo fácil lidar-me com ela” (suj. nº 85, pai de um aluno da 12ª classe).

Pela observação da tabela 10, verifica-se que a maior percentagem destaca-se na subcategoria *condições financeiras* (36.4%), seguida pela *falta de tempo* (33.3%) e por fim a *falta de domínio das matérias* com 21.2%. Com estes dados percebe-se que as condições financeiras, o tempo e a falta de domínio das matérias são os obstáculos que mais dificultam o envolvimento dos pais, das três classes, na aprendizagem dos filhos. De facto, as características da amostra deste estudo podem justificar as percentagens elevadas destes obstáculos, concretamente o nível escolar e a ocupação dos pais. Pois, a maioria dos entrevistados não possuía nível escolar que permitisse um maior domínio dos conteúdos nas três classes, sendo que 31 possuíam o nível primário e 11 sem nenhuma escolarização. Aliado a isso, a ocupação dos pais também pode contribuir para a elevada percentagem das *condições económicas*, visto que a pesca artesanal, a

agricultura familiar e o comércio informal são as actividades praticadas pela maioria da população (40) e que se pode deduzir que não garantem uma receita capaz de sustentar as necessidades da família, incluindo as despesas escolares. Por isso, os pais passam muito tempo fora de casa a trabalhar com vista a aumentar a renda familiar, dificultando a sua participação na aprendizagem dos filhos.

Estes dados assemelham-se aos resultados da pesquisa de Kim (2017), segundo os quais os pais enfrentavam dificuldades para se envolverem na aprendizagem dos filhos nomeadamente falta de domínio dos conteúdos leccionados na escola, a pobreza que limita a aquisição de material escolar, como livros e uniformes, e a falta de tempo para se envolverem nas actividades escolares dos filhos, porque devem trabalhar longas horas com vista ao sustento da família.

Em relação às *condições financeiras*, os pais apontam a falta de dinheiro como obstáculo para responder às necessidades dos filhos, tal como reportado nos exemplos abaixo.

“...por falta de dinheiro não consigo pagar um explicador para ajudar os meus filhos naquilo que não entendem.” (subj. nº 6).

“É o dinheiro, eu faço muito esforço para ter dinheiro” (subj. nº 31).

“Não tenho dinheiro para comprar livros porque são caros” (subj. nº 58).

“...às vezes não tenho condições financeiras de responder às necessidade do meu filho...” (subj. nº 82).

“...falta-nos dinheiro para investir na formação deles” (subj. nº 94).

Nestes exemplos, a ideia central é a falta de dinheiro para suportar as despesas da formação dos filhos, tais como a compra dos livros. Assim, a maior percentagem que se verifica nesta subcategoria, *condições financeiras*, quando comparada com as outras da mesma categoria, tanto no total da amostra, bem como em cada grupo dos pais, pode estar ligada à realidade do país, em que a maior parte da população é pobre e desempregada. Esta realidade, faz com que muitos pais enfrentem dificuldades para investirem na formação académica dos filhos, principalmente nos aspectos que requerem valores monetários.

Ainda sobre as elevadas percentagens na subcategoria *condições financeiras*, ocorre dizer que o maior número de disciplinas que caracteriza a 10ª classe, quando comparada com a 7ª e a 12ª classe, pode explicar a elevada percentagem que se destaca no grupo

dos pais desta classe (38.5% nos pais da 10ª classe; 36% nos pais da 12ª classe; e 33.3% nos pais da 7ª classe), dado que comporta mais despesas financeiras que as outras.

Estes dados corroboram o referenciado na literatura de que os pais de baixa renda enfrentam dificuldades financeiras para sustentar as despesas da educação dos filhos (Hornby & Lafaele, 2011; Stacer & Perrucci, 2013). De forma similar, Hasnat (2016), na sua pesquisa sobre as percepções dos pais em relação ao seu envolvimento na educação dos filhos, notou que devido à pobreza alguns pais não conseguiam satisfazer as despesas escolares dos filhos.

Porém, Mayo e Siraj (2015) observaram que, apesar das dificuldades económicas, os alunos do nível primário e secundário de famílias de baixa renda foram bem-sucedidos academicamente como resultado do envolvimento dos pais em casa (e.g., apoio emocional, conversas sobre o valor da escola, redução das actividades domésticas, ajuda e supervisão do tpc das crianças do ensino primário) e na escola (e.g. participar em reuniões com os professores). Aliado a isso, Ceballo e colegas (2014) perceberam que, através do sucesso escolar, os adolescentes de famílias de baixa renda procuram compensar o sacrifício que os pais fazem para a sua educação.

Relativamente à subcategoria *falta de tempo*, os pais referiram que enfrentam dificuldades em acompanhar a aprendizagem dos filhos devido ao tempo que é muito limitado, uma vez que trabalham longas horas durante o dia. Os depoimentos abaixo, são exemplos das respostas dos pais entrevistados.

“Como trabalho muito ...não consigo ajudar porque não me resta tempo” (suj. nº 17).

“Eu trabalho e estudo. Não resta tempo para fazer o acompanhamento da aprendizagem dos meus filhos (suj. nº 21).

“Nem sempre consigo participar nas reuniões da escola por falta de tempo” (suj. nº 48).

“...não dou toda atenção necessária por falta de tempo. Passo todo o dia fora a trabalhar, só volto no fim do dia” (suj. nº 58).

“...não consigo por falta de tempo, ando com muito trabalho” (suj. nº 84).

Nestes relatos, a ideia saliente é de que não resta tempo para os pais acompanharem a aprendizagem dos filhos porque trabalham muitas horas e chegam à casa tarde. Estes resultados vão ao encontro de pesquisas anteriores que indicam a falta de tempo como obstáculo para os pais se envolverem nas actividades escolares dos filhos porque devem trabalhar longas horas com vista ao sustento da família (Hasnat, 2016; Kim, 2017).

Observando a tabela 10, verifica-se que a maior percentagem na subcategoria *falta de tempo* destaca-se nos pais da 10ª classe (34.6%), seguida pelos pais da 7ª classe (33.3) e por fim os pais da 12ª classe com a menor percentagem (20%). Estes dados, levam a inferir que este obstáculo é mais sentido pelos pais da 10ª e da 7ª classes, apesar de a maior parte do total da amostra (55) possuir alguma ocupação. Este facto leva a deduzir que os pais da 7ª e 10ª classes ainda desejam ser mais presentes na aprendizagem dos filhos relativamente aos da 12ª classe.

Por sua vez, a percentagem reduzida dos pais da 12ª classe pode ser explicada pela diminuição do seu envolvimento directo como forma de dar responsabilidade e autonomia aos filhos nas tarefas escolares, uma vez que os filhos já são mais crescidos e necessitam de independência nas suas actividades. Tal como refere Núñez e colaboradores (2013), no ensino secundário os pais apontam a necessidade de diminuir o seu envolvimento como forma de dar responsabilidade e autonomia aos filhos nas tarefas escolares.

No que diz respeito à subcategoria *falta de domínio das matérias escolares*, os pais consideram que enfrentam dificuldades em ajudar nas matérias escolares porque não têm domínio, como apontam os exemplos abaixo:

“...há matérias que não tenho domínio, terminei de estudar na 7ª classe” (suj. nº 4).

“É difícil acompanhar a ela porque está na 10ª classe, as matérias são difíceis e não conheço” (suj. nº 39).

“...fico limitado por não ter domínio da matéria...” (suj. nº 54).

“...tem sido difícil ajudá-lo porque não tenho domínio das matérias...” (suj. nº 57).

“Tenho dificuldades de ajudar nos exercícios porque outras coisas não tenho domínio” (suj. nº 81).

Nestes exemplos está patente a dificuldade que os pais sentem no apoio aos filhos devido à *falta de domínio das matérias escolares*. Estes resultados secundam a literatura que realça que o baixo nível escolar limita a capacidade de os pais apoiarem os filhos nas tarefas escolares (Lee & Bowen, 2006; Stacer & Perrucci, 2013).

Com efeito, os dados da tabela 10 mostram que nesta subcategoria a maior percentagem destaca-se nos pais da 12ª classe (24%), seguida pela 10ª classe (23%) e por fim a 7ª classe com a menor percentagem (20%). Estas percentagens podem ser fundamentadas pelo nível escolar dos pais descrito na tabela 2 em que, dos 20 sujeitos entrevistados no grupo da 12ª classe, apenas 5 possuem conhecimentos científicos capazes de apoiar os

filhos nas matérias escolares. Como se pode perceber, o nível escolar dos pais está a dificultar o seu envolvimento na escolarização dos filhos, principalmente no ensino secundário.

Entretanto, Vellymalay (2010), citado por Branco (2012), refere que a falta de escolarização não deve ser motivo para os pais não se envolverem na educação dos filhos, porque se possuírem ambições elevadas podem trabalhar com vista ao sucesso académico das crianças e jovens (e.g., participarem mais na escola para receberem orientações dos professores sobre como ajudar os filhos).

Estes resultados fazem pensar na necessidade de se intensificar as acções de sensibilização da população para aderir ao programa de educação de adultos de modo a superar esta dificuldade, a médio prazo, e reduzir o índice de analfabetismo no país a longo prazo. Além disso, os estudos apontam a necessidade da implementação de programas que oferecem conhecimentos e habilidades aos pais para se envolverem na aprendizagem dos filhos, bem como facilitar a percepção do funcionamento do sistema educativo (Calzada et al., 2015).

O último obstáculo mencionado pelos pais deste estudo, e que também é mencionado na literatura, são *as características do educando*. Em relação a este aspecto, os sujeitos referem que os filhos se sentem mais crescidos e não querem ser pressionados a estudar, como descrevem os exemplos seguintes:

“Por vezes fico limitada porque elas já são mais crescidas e não querem ser pressionados para estudar (suj. nº 83).”

“...Algumas vezes sinto-me limitada para conversar com ele porque não quer ouvir, faz o que quer” (suj. nº 84).

“Sofro muito com a mais velha que não quer estudar, não quer ouvir os meus conselhos e tenho receio que influencie os outros...” (suj. nº 98).

“A adolescência dela está sendo difícil para mim. Minha filha não me escuta quando falo” (suj. nº 95).

Nestes exemplos, percebe-se que a fase da adolescência em que os filhos se encontram, está a dificultar o envolvimento dos pais na aprendizagem. Como é possível compreender nos exemplos, os educandos não querem que os pais interfiram na sua vida escolar. Estes dados assemelham-se aos resultados de Hill e colaboradores (2016), apontando que os adolescentes gostariam de ser vistos como responsáveis, independentes e sem interferência dos pais nos trabalhos escolares, mas que os pais se envolvessem para saber das suas necessidades e seus interesses.

Por isso, os pais podiam alterar o seu modo de participação, optando pelo envolvimento indirecto através de conversas com os filhos sobre as expectativas para o sucesso escolar, planos para o futuro, opções de cursos e a utilidade da educação para o futuro (Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2010).

Ainda sobre as *características do educando*, importa referir que este obstáculo é mais sentido pelos pais da 12ª classe, dada a maior percentagem que se verifica neste grupo (20%), conforme ilustra a tabela 10. Pelo comportamento descrito pelos pais nos exemplos anteriores, pode-se inferir que as características da adolescência (e.g., o desejo de se tornar independente dos pais, a rebeldia) estejam mais salientes nos filhos do ensino secundário do segundo ciclo (11ª e 12ª classes), relativamente aos do primeiro ciclo (8ª à 10ª classe).

Apesar dos obstáculos resultantes da adolescência, os autores apontam a necessidade de os pais continuarem muito envolvidos na aprendizagem de modo a influenciarem o engajamento dos filhos ao longo da escolaridade (Cheung & Pomerantz, 2012; Dotterer & Wehrspann, 2015). Pois, o calor dos pais e o bom relacionamento entre pais e filhos pode tornar o aluno mais motivado e engajado na aprendizagem (Cheung e Pomerantz, 2012), levando ao desenvolvimento da autoconfiança, da competência, bem como do engajamento escolar (Connell & Wellborn, 1991; Garcia-Reid, Reid & Peterson, 2005 citados por Dotterer, Lowe, McHale, 2014, p. 4).

Sintetizando: os dados apontam que as *condições financeiras, a falta de tempo, a falta de domínio das matérias escolares* são os maiores obstáculos para os pais, das três classes, se envolverem na aprendizagem dos filhos. Além disso, *as características do educando* constituem outro obstáculo para o envolvimento dos pais da 10ª e 12ª classes. Aliado a isso, os pais do ensino secundário apontam mais dificuldades de se envolverem na aprendizagem dos filhos, quando comparados com os do ensino primário.

3.2.5. Categoria: Factores promotores

Quanto à categoria IV, *factores promotores*, correspondente à questão “O que sente quando se envolve? Porquê?”, os pais das três classes consideram que se envolvem devido à *responsabilidade pela educação, progresso do educando* e as *expectativas para o futuro do educando*, conforme descrito nos exemplos seguintes:

Exemplos de respostas dos pais entrevistados à questão “O que sente quando se envolve? Porquê?”

Responsabilidade pela educação: “...estou a cumprir com meu dever de mãe que é educar” (suj. nº 10, pai de um aluno da 7ª classe).

“...é minha responsabilidade. Como pai devo dar educação aos meus filhos” (suj. nº 50, pai de um aluno da 10ª classe).

“...é minha obrigação ajudar os meus filhos” (suj. nº 93, pai de um aluno da 12ª classe).

Progresso do educando: “.....porque noto a evolução deles na aprendizagem” (suj. nº 21, pai de um aluno da 7ª classe).

“...porque sei que o aproveitamento será bom” (suj. nº 36, pai de um aluno da 10ª classe).

“...porque vejo que *ele faz bem o tpc e domina a matéria*” (suj. nº 84, pai de um aluno da 12ª classe)

Expectativas para o futuro do educando: “...porque tudo que eu quero é ver meus filhos formados e serem pessoas na sociedade” (suj. nº 30, pai de um aluno da 7ª classe).

“...sei que o futuro dos meus filhos depende do meu apoio” (suj. nº 39, pai de um aluno da 10ª classe).

“...estou a ajudar para amanhã ser alguém na vida e poder me ajudar” (suj. nº 72, pai de um aluno da 12ª classe).

Nesta categoria, a percentagem mais elevada destaca-se na subcategoria *responsabilidade pela educação* (55,6%), seguida pelas *expectativas para o futuro do educando*, com 29.6%, quer na totalidade da amostra, assim como em cada grupo dos pais, conforme ilustra a tabela 11. Como se pode perceber, os pais das três classes se envolvem movidos pelos mesmos factores, apesar das diferenças em termos percentuais. Isto leva a inferir que os pais das três classes cumprem com a sua responsabilidade de educar, que é acompanhada pelas expectativas que vão construindo em relação ao futuro dos filhos, motivados pelo progresso do educando na aprendizagem.

Tabela 11 - Frequências e percentagens das subcategorias encontradas na categoria factores promotores.

Categoria	Subcategoria	Fq total		Fq pais 7ª		Fq pais 10ª		Fq pais 12ª	
		Fq	%	Fq	%	Fq	%	Fq	%
Factores promotores	Responsabilidade pela educação.	30	55.6	10	55.6	9	50	11	61.1
	Progresso do educando	8	14.8	3	16.7	3	16.7	2	11.1

Expectativa para o futuro do educando.	16	29.6	5	27.7	6	33.3	5	27.7
	54	100	18	100	18	100	18	100

Em relação à subcategoria *responsabilidade pela educação*, os pais referem que se envolvem porque educar faz parte do seu dever como pais, como explícito nos seguintes exemplos:

“...sinto que é minha responsabilidade cumprir com dever de educar” (suj. nº 12).

“...estou a cumprir com meu dever de educar” (suj. nº 33).

“...estou a cumprir com meu papel de ajudar no que for possível na aprendizagem dele” (suj. nº 57).

“...porque é minha obrigação ajudar aos meus filhos por isso, faço de tudo para ajudar” (suj. nº 66).

“...estou a cumprir a minha missão de educar” (suj. nº 80).

Nestes exemplos, está explícita a ideia de que o envolvimento na aprendizagem faz parte do dever ou responsabilidade dos pais. Por isso, as percentagens elevadas que se verificam em todos os grupos dos pais (55.6% nos pais da 7ª classe; 50% nos pais da 10ª classe; e 61.1% nos pais da 12ª classe), nesta subcategoria, levam a acreditar que a maioria dos encarregados de educação reconhece que tem o dever de educar os filhos, daí que se envolve na sua aprendizagem. Tal como aponta a literatura, os pais se envolvem porque acreditam ser sua responsabilidade de paternidade (Deslandes & Bertrand, 2005).

Porém, um dado importante de análise nesta subcategoria, apesar de não ser muito diferente das outras classes, é a baixa percentagem dos depoimentos dos pais da 10ª classe. Este facto conduz a pensar que os pais reduzem a sua participação directa na aprendizagem dos educandos porque acreditam que os filhos da 10ª classe já estão preparados para aprenderem os novos conteúdos do ensino secundário sem dificuldades, uma vez que foram bem preparados no ensino primário, e, também, por ser uma classe com conteúdos complexos que os pais podem não ter domínio. Daí que, os pais concentram-se mais nos filhos da 7ª classe em que as matérias são de fácil domínio e nos da 12ª classe que precisam de maior acompanhamento do comportamento devido ao período da adolescência em que se encontram.

Em relação à segunda subcategoria, *progresso do educando*, os pais referem que se envolvem porque notam o desenvolvimento dos filhos na aprendizagem, como referem os exemplos seguintes:

“...porque noto que estão a aprender alguma coisa (suj. nº17).”

“...porque o meu filho está progredir, mas precisa ainda do meu apoio” (suj. nº 49).

“...percebo que eles gostam da minha ajuda e estão a corresponder bem” (suj. nº 54).

“...vejo que aceita mudar, melhorou o comportamento, assim devo ajudar mais” (suj. nº 72).

Nestes exemplos, está destacada a ideia de que o progresso dos filhos na aprendizagem motiva os pais a se envolverem. Estes dados, reforçam as evidências da literatura que indicam que os pais dos alunos com alto desempenho se envolvem mais do que os pais de educandos com baixo desempenho escolar (Eccles e Harold, 1996 citados por Deslandes e Bertrand, 2005). Porém, o ideal seria que os pais de alunos com baixo rendimento também se tornassem mais envolvidos para ajudá-los a superarem as dificuldades e estimularem para um maior desempenho académico (Castro et al., 2015).

De acordo com Hill e Tyson (2009), o envolvimento dos pais é mais directo com as crianças (ensino primário) e mais indirecto com os adolescentes (ensino secundário). Os dados da tabela 11 conduzem a inferir que, na realidade moçambicana, os alunos do ensino secundário do primeiro ciclo, onde faz parte a 10ª classe, ainda precisam de um acompanhamento directo, uma vez que na subcategoria *progresso do educando*, nota-se semelhança nas percentagens dos pais da 7ª e da 10ª classes (ambos com 16.7%), e uma tendência decrescente nos pais da 12ª (11.1%).

No que concerne às *expectativas para o futuro do educando*, os pais referem que se envolvem na aprendizagem porque querem ver os filhos sucedidos no futuro, como descrito nos exemplos abaixo:

“...estou a semear para amanhã colher, estou a preparar o futuro deles” (suj. nº 6).

“...estou a preparar o futuro dos meus filhos...” (suj. nº 20).

“...sei que o futuro dos meus filhos depende do meu apoio” (suj. nº 39).

...minha preocupação é ver as minhas filhas formadas no futuro (suj. nº 68).

“...porque é para o benefício do meu filho. A escola é para o futuro dele e só os pais é que podem ajudar” (suj. nº 101).

Nestes exemplos, está patente a preocupação dos pais pelo futuro dos filhos. Daí que, essa preocupação motiva os pais a apoiarem os filhos na sua aprendizagem.

Observando a tabela 11, nota-se que nesta subcategoria, *expectativas para o futuro do educando*, as frequências dos depoimentos dos pais das três classes são muito próximas, apesar da percentagem da 10ª classe ser maior (33.3%) que as outras (27.7% na 7ª e 12ª). Estes dados fazem perceber que, nas três classes, os pais têm elevadas expectativas de verem os filhos sucedidos no futuro, como resultado da aprendizagem escolar. Este facto parece ir de encontro com os resultados da pesquisa de Kim (2017) segundo a qual, os pais dos países em vias de desenvolvimento se envolvem porque querem uma vida melhor para os filhos (oportunidade de um melhor emprego), que poderá ser alcançada através da escolarização.

Em suma: os dados revelam que, a *responsabilidade pela educação* e as *expectativas para o futuro do educando* são os factores que mais promovem o envolvimento dos pais, das três classes, na aprendizagem dos filhos. Apesar de ser numa percentagem reduzida, o *progresso do educando* também é outro factor que promove o envolvimento dos pais.

3.2.6. Categoria: Impacto percebido

Em relação à última categoria, *impacto percebido*, correspondente à questão “Como é que essas práticas influenciam a aprendizagem/as notas do seu filho?”, os pais das três classes referem que o seu envolvimento influencia no *bom comportamento*, *bom aproveitamento* e *promove o empenho escolar*, como descrito nos exemplos seguintes:

Exemplos de respostas dos pais entrevistados à questão “Como é que essas práticas influenciam a aprendizagem/as notas do seu filho?”

Bom comportamento: “Penso que tem impacto positivo porque elas me escutam, o comportamento é bom” (suj. nº 14, pai de um aluno da 7ª classe).

“Noto que é um menino bem comportado, até sabe pedir desculpas quando faz algo desagradável também sabe ouvir quando é chamado atenção” (suj. nº 44, pai de um aluno da 10ª classe).

“Penso que está valer a pena...e o comportamento é bom” (suj. nº 98, pai de um aluno da 12ª classe).

Bom aproveitamento: “Apoiar os filhos ajuda a eles a terem boas notas na escola e passar no fim do ano” (suj. nº 27, pai de um aluno da 7ª classe).

“Penso que tem influencia positiva, as provas têm boas notas. No trimestre passado tinha uma negativa a história, mas já recuperou” (suj. nº 65, pai de um aluno da 10ª classe).

“Tem impacto positivo porque como dizia, ele tira boas notas e os professores gostam dele” (suj. nº 84, pai de um aluno da 12ª classe).

Promove o empenho escolar: “...eles empenham-se cada vez mais nos estudos (suj. nº 26, pai de um aluno da 7ª classe).

Penso que está a influenciar positivamente, elas esforçam-se muito, apesar da 10ª classe ser difícil, estão a andar bem (suj. nº 68, pai de um aluno da 10ª classe).

...eles esforçam-se muito, não dormem sem pegar os cadernos...” (suj. nº 94, pai de um aluno da 12ª classe).

Da observação da tabela 12, ocorre dizer que, nesta categoria, *impacto percebido*, verificam-se comunalidades em todas as subcategorias encontradas nas respostas dos pais das três classes. Isto é, todos eles mencionaram que o seu envolvimento contribui para o *bom comportamento*, *bom aproveitamento* e *promove o empenho escolar* dos filhos. Além disso, verificam-se, também, comunalidades nas percentagens mais elevadas na subcategoria *bom aproveitamento*, quer considerando o total da amostra (71%), assim como em cada grupo dos pais das três classes em estudo (72.7% nos pais da 7ª classe; 70% nos pais da 10ª classe; e 66.7% nos pais da 12ª classe). Este aspecto leva a deduzir que o *bom aproveitamento* é o impacto mais notado pelos pais das três classes.

Tabela 12 - Frequências e percentagens das subcategorias encontradas na categoria impacto percebido.

Categoria	Subcategoria	Fq total	%	Fq pais 7ª	%	Fq pais 10ª	%	Fq pais 12ª	%
Impacto percebido	Bom comportamento.	10	15.0	3	13.6	3	15	4	19.4
	Promove o empenho escolar.	9	14.0	3	13.6	3	15	3	14.3
	Bom aproveitamento.	44	71.0	16	72.7	14	70	14	66.7
		63	100	22	100	20	100	21	100

Ainda sobre a subcategoria *bom aproveitamento*, a ideia central dos pais é a de que o seu envolvimento influencia o rendimento favorável dos filhos, como sugerem os seguintes exemplos:

“...*Tem influência positiva. As notas são boas, penso que poderá dispensar a 7ª classe*” (suj. nº 10).

“*Penso que tem influência positiva porque este menino nunca reprovou porque eu acompanho desde a 1ª classe. As notas são boas, promete passar de classe*” (suj. nº 18).

“*Tem impacto positivo porque ele tem bom aproveitamento e mesmo na disciplina que tinha negativa já está recuperar.*” (suj. nº 38).

“*Tem efeito positivo porque tira boas notas*” (suj. nº 81).

“*Sim tem impacto positivo, vejo que as notas dele são razoáveis, apesar de ter algumas negativas, mas não são muitas*” (suj. nº 82).

Nestes relatos, os pais de todas as classes (7ª, 10ª e 12ª) avaliam positivamente o impacto do seu envolvimento através do aproveitamento escolar dos filhos que é favorável. Esta percepção vai ao encontro da literatura que aponta que o envolvimento dos pais influencia positivamente o rendimento académico dos filhos em todos os níveis de ensino e em todos grupos étnicos (e.g., Castro et al., 2015; Cheung & Pomerantz, 2012; Jeynes, 2014; Wilder, 2014). Porém, estes resultados contrariam a informação relatada pelo MINEDH (2015ª), que aponta para elevadas taxas de reprovação na 10ª (de 2015 à 2018 variaram de 57,7 a 28,8%) e 12ª classes (de 2015 à 2018 variaram de 48,7 a 23,1%). Por um lado, isto leva a deduzir que, nesta subcategoria, os pais podem ter respondido de acordo com o desejável e, por outro lado, pode-se pensar que, coincidentemente, os filhos dos sujeitos da amostra desta pesquisa façam parte dos alunos com bom aproveitamento no relatório do MINED (2015a).

Ainda sobre o *bom aproveitamento*, a maior percentagem que se verifica nesta subcategoria, quer no total da amostra (44%) quer em cada classe (72.7% na 7ª classe, 70% na 10ª classe, e 66.7% na 12ª classe), faz pensar que os pais percebem facilmente o impacto do seu envolvimento através dos resultados das avaliações escolares. O que significa que as avaliações escolares constituem o instrumento que informa aos pais sobre o impacto do seu envolvimento na aprendizagem dos filhos. Isto sugere a necessidade de os pais ampliarem o seu ângulo de visão verificando, não só as avaliações realizadas pelos filhos, como também o caderno diário, a leitura, a escrita, a percepção das matérias, etc, de modo a perceberem o impacto do seu envolvimento de forma mais abrangente.

Porém, a elevada percentagem que se verifica no grupo dos pais da 7ª classe nesta subcategoria, *bom aproveitamento*, pode ser fundamentada pelo facto de os conteúdos serem mais simples possibilitando o apoio de todos os pais, enquanto na 10ª e 12ª

classes os conteúdos são mais complexos e alguns pais não podem apoiar os filhos devido ao baixo nível escolar.

No que concerne à subcategoria *bom comportamento*, os pais relatam que com o seu envolvimento os filhos manifestam bom comportamento, como sugerem os exemplos abaixo:

“Acho que tem impacto positivo porque eles são bem comportados...” (suj. nº 6).

“Tem impacto positivo. Antes ele era um brincalhão e quando passei a controlar mudou muito de atitude, já comporta-se bem” (suj. nº 36).

“Acho que tem influência positiva porque eles comportam-se bem” (suj. nº 66).

“...o comportamento pelo menos até então é bom...” (suj. nº 93).

“Penso que tem impacto positivo. Ela mostra bom comportamento” (suj. nº 99).

Nestes relatos, os pais descrevem o comportamento desejável que notam nos filhos e que resulta do seu acompanhamento. Estes dados corroboram com a literatura que refere que o envolvimento parental influencia para um bom comportamento e relacionamento com os outros (Bempechat & Shernoff, 2012; Pomerantz et al., 2007). Ainda mais, o maior envolvimento parental reduz os problemas de comportamento e melhora as habilidades sociais dos filhos (El Nokali et al., 2010).

De referir, ainda, que as baixas percentagens que se verificam nesta subcategoria, no total da amostra (15%), bem como em cada grupo (13.6% nos pais da 7ª classe; 15% nos pais da 10ª classe; e 19.4% nos pais da 12ª classe), podem traduzir que a maior atenção dos pais esteja virada para avaliar a dimensão cognitiva, relatada pelas notas dos testes, em detrimento das outras, tais como a comportamental e a emocional. Contudo, a maior percentagem verificada no grupo dos pais da 12ª classe, quando comparada com as outras classes, pode ser explicada pelo facto de os adolescentes tenderem a apresentarem mais problemas de comportamento. Daí que, o envolvimento dos pais incide mais no comportamento e, em consequência disso, os filhos apresentam bom comportamento.

Em relação à última subcategoria, *promove o empenho escolar*, os pais responderam que com o seu envolvimento os filhos aplicam-se mais na aprendizagem. Os exemplos que seguem são depoimentos dos participantes desta pesquisa apontando o impacto do seu envolvimento na aprendizagem dos filhos.

“Isso faz com que estudem sempre, e tudo o que o professor mandar fazer, eles estarão em altura de corresponder” (suj. nº 31).

“Eles estudam bem e com mais força porque têm tudo que é preciso na escola” (suj. nº 33).

“Penso que tem impacto positivo. Ele não é tão inteligente, mas esforça-se muito e mostra que quer aprender, está sempre a estudar” (suj. nº 48).

“Acho que tem influência positiva porque todos os dias ele vai à escola e esforça-se para saber muito” (suj. nº 91).

“...mostram interesse pela escola, aplicam-se muito” (suj. nº 93).

Nestes exemplos está evidente a percepção dos pais em relação ao esforço/empenho dos filhos na aprendizagem como resultado do seu envolvimento. Estes dados secundam a investigação anterior, realçando que o envolvimento dos pais pode estimular o engajamento escolar das crianças, contribuindo para o seu desempenho académico (Pomerantz et al., 2012) pois, na tentativa de satisfazer os objectivos e desejos dos pais, as crianças incorporam os tais objectivos, tornando-os pessoais, e resultando no maior empenho na aprendizagem (Cheung & Pomerantz, 2012). Além de que os alunos engajados na escola têm pouco tempo e energia para se envolverem em comportamentos problemáticos, apegando-se mais à escola e aos professores (Wang e Sheikh-Khalil, 2014).

Porém, observando a tabela 12, na subcategoria *promove o empenho escolar*, notam-se baixas percentagens, no total da amostra (14%), bem como em cada grupo (13.6% nos pais da 7ª classe; 15% nos pais da 10ª classe; e 14.3% nos pais da 12ª classe). Estes dados levam a deduzir que o apoio dos pais não está a influenciar muito no empenho escolar dos filhos. O que faz pensar que as estratégias, utilizadas pelos pais no seu envolvimento, podem não estar a contribuir para a promoção do envolvimento escolar dos filhos. Pois, a literatura refere que, no processo de interacção com os pais, as crianças desenvolvem as suas habilidades baseadas nas estratégias dos pais, ou seja, podem ter as estratégias dos pais como modelos a seguirem (Pormerantz et al, 2007).

Sumarizando: os dados indicam que o envolvimento parental influencia no comportamento, no rendimento académico e no empenho escolar. Porém, os resultados mostram que, para a maioria dos pais das três classes, o impacto do envolvimento é mais notório no rendimento académico.

3.3. Conclusão

A temática do envolvimento parental é muito estudada a nível internacional e com enfoque em vários níveis escolares. Porém, vários estudos até aqui realizados centraram-se ao nível do ensino primário, devido à indubitável importância do envolvimento parental nos anos iniciais de escolarização.

Esta pesquisa pretendia responder às seguintes perguntas: Como é que os pais concebem o envolvimento parental? De que forma é que os pais se envolvem na aprendizagem dos filhos da 7^a, 10^a e 12^a classes? Para tal, foi importante definir os objectivos que nortearam o estudo, que são: conhecer o significado que os pais atribuem ao envolvimento na aprendizagem; apontar a finalidade do envolvimento; identificar os tipos de envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos; descrever as práticas de envolvimento dos pais; mencionar os obstáculos; e o seu impacto na 7^a, 10^a e 12^a classes.

Os resultados deste estudo permitem compreender que, em relação à primeira questão de pesquisa, os pais concebem o envolvimento de três formas diferentes, nomeadamente acompanhamento do processo de aprendizagem, controlo da vida escolar, e responsabilidade parental. Na definição do envolvimento como acompanhamento do processo escolar, os discursos estão centrados na participação dos pais na aprendizagem dos filhos em casa e na escola. Por sua vez, o controlo da vida escolar consiste na supervisão dos aspectos académicos (e.g., aproveitamento, nível de aprendizagem) e do comportamento. Em relação ao significado atribuído ao envolvimento, como responsabilidade parental, resume-se no cumprimento da responsabilidade e dos deveres parentais em relação aos filhos. Importa referir que das três formas de definição do envolvimento parental, a responsabilidade parental foi menos mencionada quando comparada com o acompanhamento do processo escolar e o controlo da vida escolar. Isto significa que os pais tendem a definir o envolvimento, predominantemente, de duas maneiras: acompanhamento do processo de aprendizagem e o controle da vida escolar.

Em relação à segunda questão da pesquisa que pretendia saber de que forma é que os pais se envolvem na aprendizagem dos filhos da 7^a, 10^a e 12^a classes, os resultados revelam que os pais da 7^a, 10^a e 12^a classes se envolvem em casa e na escola através de várias práticas. Em casa, os pais se envolvem por meio do apoio no tpc, na concessão de tempo para aprendizagem, no controlo da pontualidade e assiduidade, na comunicação pais-filhos sobre o bom comportamento, na recolha de informação sobre a aprendizagem, no apoio na superação de dificuldades, no controlo do aproveitamento,

no controlo do tpc, no incentivo ao estudo, na comunicação pais-filhos sobre a importância da escola e no pagamento das despesas. Na escola, os pais se envolvem mediante a comunicação com o professor para saber do comportamento, comunicação com o professor para saber do aproveitamento e participação em reuniões. Adicionalmente, os pais da 7ª e 10ª classes também apontam a comunicação com os professores sobre a aprendizagem, o que não foi mencionado pelos pais da 12ª classe. Os resultados indicam, também, que os pais das três classes realizam mais práticas de envolvimento em casa relativamente às acções desenvolvidas na escola.

Apesar de todos realizarem mais acções de envolvimento em casa, as frequências das práticas dos pais da 10ª e 12ª classes são reduzidas relativamente aos pais da 7ª classe. Isto significa que, à semelhança do que aponta a literatura, os dados mostram que na 10ª e 12ª classes há uma redução do envolvimento parental quando comparado com a 7ª classe. Outro dado importante de notar é que os pais da 10ª e da 12ª classes estão mais envolvidos no controlo do comportamento, em casa e na escola.

Os dados mostram, também, que a responsabilidade pela educação, o progresso do educando e as expectativas para o futuro do educando, são os factores promotores do envolvimento dos pais da 7ª, 10ª e 12ª classes na aprendizagem dos filhos. Porém, a responsabilidade pela educação e as expectativas para o futuro do educando são os factores que mais promovem o envolvimento dos pais, das três classes, na aprendizagem, relativamente ao progresso do educando.

Apesar de reconhecerem a importância do seu envolvimento, nem sempre os pais da 7ª, 10ª e 12ª classes conseguem participar na aprendizagem dos filhos por causa de alguns obstáculos que enfrentam, nomeadamente: condições financeiras, falta de tempo e falta de domínio das matérias. Mais ainda, os pais da 10ª e 12ª classes apontam as características do educando como outro obstáculo para o seu envolvimento.

Para além do referenciado anteriormente, os dados indicam ainda que o envolvimento parental influencia no bom comportamento, no rendimento académico e no empenho escolar. Porém, os resultados mostram que, para os pais das três classes, o impacto do envolvimento é mais notório no rendimento académico.

Apesar dos resultados desta pesquisa serem consistentes com estudos anteriores, esta investigação amplia os estudos anteriores sobre o envolvimento parental na aprendizagem, visto que foram identificadas novas subcategorias, nomeadamente contribuir para o desenvolvimento da sociedade, controlo da pontualidade e assiduidade,

comunicação pais-filhos sobre o bom comportamento, que não foram mencionadas nas pesquisas anteriores que se teve acesso. Por isso, estes resultados revelam a necessidade de se adaptar os modelos de envolvimento parental para a realidade concreta do nosso país.

Portanto, os resultados obtidos, também mostram que existe uma correspondência entre a definição, os objectivos, as práticas e o impacto percebido. Isto é, o significado que os pais atribuem ao envolvimento parental e os seus objectivos reflecte-se nas suas práticas. Por sua vez, essas práticas contribuem para o impacto percebido do envolvimento parental. Todo este processo é mediado por factores promotores e obstáculos percebidos.

Como qualquer investigação, este estudo também teve algumas limitações, nomeadamente a análise dos dados ter sido influenciada pela sensibilidade da autora pelo que foi percebendo e interpretando nos discursos dos sujeitos entrevistados. Além disso, a amostra não foi abrangente em termos dos elementos que constituem a comunidade académica (alunos, professores, directores das escolas) e que notam o apoio prestado pelos pais na aprendizagem dos filhos.

Assim, estudos futuros poderiam seguir uma abordagem longitudinal e participativa para identificar as acções de envolvimento no domicílio ao longo da escolaridade dos educandos, visto que muitos pais desta pesquisa indicam que participam na aprendizagem, mas a qualidade de aprendizagem dos alunos ainda não é satisfatória, contrariando as descobertas das pesquisas feitas nesta matéria. Isto leva a acreditar que eles podem ter respondido de acordo com o socialmente desejável. Por isso, as pesquisas futuras também poderiam incluir a percepção dos alunos sobre o envolvimento dos pais e fazer uma relação entre os dados dos pais e dos filhos.

Este estudo constitui um primeiro esforço de compreender a perspectiva dos pais moçambicanos sobre o seu envolvimento na aprendizagem dos filhos enquanto agentes actuantes neste fenómeno, particularmente o significado, os objectivos, as práticas, os factores promotores, os obstáculos e o impacto percebido.

Por isso, acredita-se que, apesar das limitações, este estudo constitui um contributo para o enriquecimento da literatura sobre o tema em apreço e ajuda na compreensão da forma como os pais se envolvem e, conseqüentemente, para a promoção de acções contínuas do envolvimento com vista à melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos. Assim, espera-se que a leitura e a análise crítica de tudo quanto foi explorado

neste tema ajude a despertar o interesse de outros investigadores do país sobre esta matéria.

3.4. Implicações educacionais

As conclusões deste estudo sugerem a implementação de programas de envolvimento parental que podem facilitar conhecimentos sobre as estratégias que os pais deveriam adoptar com vista ao sucesso na aprendizagem dos filhos, através de reuniões frequentes entre pais e professores, privilegiando horários que favoreçam a participação de todos. Estes programas poderiam ser implementados em todos os níveis escolares de modo a que os pais saibam como apoiar os filhos ao longo do percurso escolar, pois os dados deste estudo, e as pesquisas anteriores, revelam que existe uma tendência de redução do envolvimento dos pais quando os filhos crescem e passam dum nível para o outro.

Além disso, nesses encontros poderia se explicar aos pais o significado do envolvimento parental, uma vez que conhecendo o seu sentido mais facilmente se envolverão em acções que ajudem na aprendizagem dos filhos, como por exemplo aderir às práticas de envolvimento na escola, visto que os resultados apontam para um baixo envolvimento na escola.

Aliado a isso, é importante que a escola faça perceber aos pais de todas as classes sobre a necessidade da sua colaboração para a melhoria da qualidade de aprendizagem, pois as pesquisas mostram que o envolvimento parental é a base para melhores resultados em todos os níveis escolares, como referenciado na revisão teórica. Daí que, é fundamental que a escola sensibilize os pais para que se envolvam mais na escola, à semelhança da sua maior participação que se verifica em casa.

Os professores poderiam apoiar o envolvimento dos pais sugerindo práticas/estratégias concretas para cada nível escolar ou classe, bem como os aspectos em que devem incidir mais. Para tal, é essencial que os professores tomem em consideração a importância da participação dos pais na escola e as atitudes que devem tomar para um maior envolvimento dos pais. Daí que, é relevante que as escolas capacitem os professores em conhecimentos e habilidades para envolverem os pais na aprendizagem dos filhos, visto que a literatura aponta que alguns professores não sabem como cooperar com os pais com vista ao sucesso na aprendizagem.

Acredita-se, igualmente, que é importante que se faça perceber aos pais que os desafios que caracterizam o processo de ensino e a aprendizagem em certos aspectos não devem

impedir a sua participação na educação dos filhos, porque o envolvimento é muito complexo e engloba as dimensões cognitiva, emocional e comportamental. Deste modo, enfrentando dificuldades num certo aspecto, podem apoiar em outros. Por exemplo, os pais podem ter dificuldades em apoiar nos conteúdos escolares da 10ª classe porque têm baixo nível escolar. Entretanto, eles podem ajudar os filhos criando um ambiente favorável para aprendizagem, reduzir as actividades domésticas para dar mais tempo de estudo, conversar com os filhos sobre a importância da escola e da necessidade de se empenharem na aprendizagem, entre outras.

Ainda mais, nos bairros os pais poderiam organizar-se de modo que aqueles que têm nível académico mais elevado apoiassem os seus filhos e os dos outros com baixo nível escolar. Porém, esta ideia poderia ser avançada e incentivada pela escola porque alguns pais não sabem o que podem fazer para ajudar os filhos na aprendizagem.

Além disso, é necessário que o sector da educação invista na formação de todas as crianças para no futuro não existirem adultos incapazes de ajudar os filhos por falta de conhecimentos académicos. Desta forma, o sector da educação poderia criar mais parcerias com vista a apoiar os alunos de famílias carenciadas, acompanhando a sua escolarização a partir do nível primário até à sua formação profissional. Uma vez formado, este aluno poderá desenvolver actividades de rendimento que possam minimizar a situação de pobreza criando emprego para si e para os outros compatriotas. Neste sentido, estes futuros pais estarão em altura de apoiar financeiramente a escolarização dos filhos.

Referências

AAVV (s/a). Gestão, Compromisso de Todos. ASAS.

AAD. Plano Estratégico 2016-2020.

ACEA (s/a). Escola Comunitária. Belo Horizonte.

Åkerlind, G. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321-334.

Allen, Q., & White-Smith, K. (2018). That's Why I Say Stay in School": Black Mothers' Parental Involvement, Cultural Wealth, and Exclusion in Their Son's Schooling. *Urban Education*, 53(3) 409–435.

Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga, Psiquilibrios Edições.

Amato, P., & Gilbreth, J. (1999). Nonresident fathers and children's well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and Family*, 61, 557-573.

Anderson, K., & Minke, K. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), 311- 323.

Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37 (3), 333-344.

Araújo, I.; Nascimento, D., & Nascimento, C. (2017). Desafios Éticos e Metodológicos em Pesquisas com Famílias e Crianças no Contexto de Adopção. *Revista de SPAGESP*, 18(2), 58-73.

Banerjee, M., Harrell, z., & Johnson, D. (2011). Racial/Ethnic Socialization and Parental Involvement in Education as Predictors of Cognitive Ability and Achievement in African American Children. *Journal Youth Adolescence*, 40, 595-605.

Bardim, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70.

Basilio, G. (2013). *Os sabers locais e o novo currículo do ensino básico em Moçambique*. Maputo, Texto Editores.

- Bellon, E., Ngware, M., & Admassu, K. (2016). The Role of Parental Leadership in Academic Performance: A Case of Pupils in the Free Primary Education Program in Kenya. *Education and Urban Society*, 1-21.
- Bempechat, J., & Shernoff, D. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. In: S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds). *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 315-342). New York, Springer.
- Benson, L., & Mokhtari, M. (2011). Parental employment, shared parent–child activities and childhood obesity. *Journal of Family and Economic Issues*, 32, 233-244.
- Berkowitz, R., Astor, R., Pineda, D., DePedro, K., Weiss, E., & Benbenishty, R. (2017). Parental Involvement and Perceptions of School Climate in California. *Urban Education*, 1-31.
- Bojo, A., Axelsson O., Lord, M., & Uden, G. (2004). Midwifery care: development of an instrument to measure quality base on the World Health Organization’s classification of care in normal birth. *Journal of Clinical Nursing*, 13 (1), 75-83.
- Bong, M. (2008). Effects of Parent-Child Relationships and Classroom Goal Structures on Motivation, Help-Seeking Avoidance, and Cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191-217.
- Branco, S. (2012). *O envolvimento Parental no Ensino Secundário: Percepções dos pais e directores de turma em duas escolas da RAM*. Dissertação de Mestrado Publicada. Universidade da Madeira: s/l.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In: W. Damon, & R. Lerner. (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 993–1028). New York, NY: Wiley.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In: W. Damon, & M. Lerner. (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). New York, NY: Wiley.
- Brown, J., Graves, E., & Burke, M. (2020). Involvement, Engagement, and Community: Dimensions and Correlates of Parental Participation in a Majority–Minority Urban School District. *Urban Education*, 00(0), 1-36.

- Buendia, M. (2010). Os desafios da leitura. Os desafios para Moçambique. In: https://www.iese.ac.mz/~ieseacmz/lib/publication/livros/des2010/IESE_Des2010_11_DesLeit.pdf. Acedido: 3/10/2019.
- Cabus, S. & Ariës, R. (2017). What do parents teach their children? – The effects of parental involvement on student performance in Dutch compulsory education. *Educational Review*, 69(3), 285-302.
- Calzada, E., Huang, K., Hernandez, M., Soriano E., Acra, C., Dawson-McClure, S., Kamboukos, D., & Brotman, L. (2015). Family and Teacher Characteristics as Predictors of Parent Involvement in Education During Early Childhood Among AfroCaribbean and Latino Immigrant Families. *Urban Educ* (Beverly Hills Calif), 50 (7), 870–896.
- Campira, F. & Araújo, A. (2012). A teoria sócio-cultural de vygotsky e o contexto educativo em Moçambique. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(2), 171-190.
- Carvalho, M (2002). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: percursos (co)incidências e desafios*. Dissertação de Mestrado publicada. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Carvalho, L. & Pereira, M. (2016). Escola-Família: Aprendendo juntas. Um projeto socioeducativo. *Revista Lusófona de Educação*, 34, 47-62.
- Case, S. 2000. Refocusing on the parent. *Disability and Society*, 15 (2) 271–92.
- Castro, M., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46.
- Ceballo, R., Maurizi, L., Suarez, G., & Aretakis, M. (2014). Gift and sacrifice: Parental involvement in Latino adolescents' education. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20, 116–127.
- Chao, R. (2000). The parenting of immigrant Chinese and European American mothers: Relations between parenting styles, socialization goals, and parental practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 233–248.
- Chen, W. & Gregory, A. (2009). Parental Involvement as a Protective Factor During the Transition to High School. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 53-62.

- Cheung, C. & Pomerantz, E. (2012). Why Does Parents' Involvement Enhance Children's Achievement? The Role of Parent-Oriented Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820-832.
- Cheung, C. & Pomerantz, E. (2015). Value Development Underlies the Benefits of Parents' Involvement in Children's Learning: A Longitudinal Investigation in the United States and China. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 309-320.
- Comer, J. (1995). *School Power: Implications of an Intervention Project*. New York: Free Press.
- Connell, J., & Wellborn, J. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. Sroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota symposium on child psychology* (PP 43-77). Chicago, University of Chicago Press.
- Costa, H. (2014). *Relação família-escola. Um olhar de ecologia humana entre o ensino público e o privado*. Portugal, De facto editores.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra, Edições Almedina.
- Cunha, J., Rosário, P., Macedo, L., Nunes, A., Fuentes, S., Pinto, R., & Suárez, N. (2015). Parents' conceptions of their homework involvement in elementary school. *Psicothema*, 27(2), 159-165.
- Da Silva, A. (2011). *O Envolvimento Parental nas Aprendizagens Escolares dos Filhos*. Dissertação de Mestrado publicada. Instituto Superior de Psicologia Aplicada: s/l.
- Dauber, S., & Epstein, J. (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). Albany, NY: State University of New York Press.
- D'Espíndula, T., França, B., (2016). Aspectos éticos e bioéticos na entrevista em pesquisa: impactona subjectividade. *Revista Bioética*, 24(3), 495-502.
- De Oliveira, T. (2001). Amostragem não Probabilística: Adequação de Situações para uso e Limitações de amostras por Conveniência, Julgamento e Quotas. *Administração On Line*, 2(3), s/p.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.

- Dotterer, A.; Lowe, K., & McHale, S. (2014). Academic Growth Trajectories and Family Relationships among African American Youth. *Journal of Research on Adolescence*, 24, 734-747.
- Dotterer, A., & Wehrspann, E. (2015). Parent involvement and academic outcomes among urban adolescents: examining the role of school engagement. *Educational Psychology*, 36(4), 812-830.
- Dotterer, A. & Wehrspann, E. (2016). Parent involvement and academic outcomes among urban adolescents: examining the role of school engagement. *Educational Psychology*, 36(4), 812-830.
- Driessen, G., Smita, F., & Slegers, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509–532.
- Durand T. (2011). Latino Parental Involvement in Kindergarten: Findings From the Early Childhood Longitudinal Study. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 33(4) 469-489.
- El Nokali, N., Bachman, H., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, 81(3), 988-1005.
- Emerson, L., Fear, S., & Sanders, E. (2012). *Parental Engagement in Learning and Schooling: Lessons from Research: A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family-School and Community Partnerships Bureau*. Austrália.
- Epstein, J. 1995. School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J., & Voorhis, F. (2012). The changing debate: From assigning homework to designing homework. In S. Suggate & E. Reese (Eds.), *Contemporary debates in child development and education* (pp.263-273). Londres, Routledge.
- Eccles, J., & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth, & J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Londres, Routledge.

- Erdener, M. (2016). Principals' and Teachers' Practices about Parent Involvement in Schooling. *Universal Journal of Educational Research* 4(12), 151-159.
- Ewing, B. (2009). Torres Strait Islander parents' involvement in their children's mathematics learning: A discussion paper. *First Peoples Child & Family Review Journal*, 4(2), 119-124.
- Fajoju, S., Aluede, O., & Ojugo, A. (2016). Parental involvement as a correlate of academic achievement of primary school pupils in Edo State, Nigeria. *Research in Education*, 95(1), 33-43.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Fan, W. & Williams, C. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- Fontanella, B., Luchesi, B., Saidel, M., Ricas, J., Turato, E., Melo, D. (2011). Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. *Cadernos de Saúde Pública*, 27(2), 389-394.
- Freire, L. (2009). Teoria fenomenográfica e concepções de aprendizagem. *Revista Pedagógica*, 11(22), s/p.
- Gadotti, M. et al (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Gil, A., Souza, D., Novaes, M., Sila, E., & Maia, A. (2014). Exigência do consentimento informado na pesquisa em administração. *Gestão contemporânea*, 4(2), 82-104.
- Godoy, A. (1995). Introdução à Pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.
- Grácio, M. L. (2002). *Concepções do Aprender em Estudantes de diferentes graus de ensino – Do final de Escolaridade Obrigatória ao Ensino Superior. Uma perspectiva fenomenográfica*. Dissertação de Mestrado não publicada: Universidade de Évora: Évora.

- Green, C., Walker, J., Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99*, 532-544.
- Grolnick, W., & Slowiackzek, M. (1994). Parent's involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development, 65*, 237-252.
- Halpern-Felsher, B. L., & Cauffman, E. (2001). Costs and benefits of a decision: Decision-making competence in adolescents and adults. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22*, 257-276.
- Hamlin, D., & Flessa, J. (2016). Parental Involvement Initiatives: An Analysis. *Educational Policy, 1-36*.
- Hart, S., Hodgkinson, S., Belcher, H., Hyman, C., & Cooley-Strickland, M. (2013). Somatic symptoms, peer and school stress, and family and community violence exposure among urban elementary school children. *Journal of Behavioral Medicine, 36*(5), 454-465.
- Hasnat, M. (2016). Parents' perception of their involvement in schooling activities: a case study from rural secondary schools in Bangladesh. *Studia Paedagogica, 21*(4), 137-149.
- Hermida, P., & Araújo, I. (2005). Elaboração e validação do instrumento de entrevista de enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem, 59*(3), 314-320.
- Hill, N., & Tyson, D. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763.
- Hill, N., Witherspoon, D., & Bartz, D. (2016). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. *The Journal of Educational Research, s/v, s/n, s/p*.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97*, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education. *Review of Educational Research, 67*(1), 3-42.

- Hoover-Dempsey, K., Ice, C., & Whitaker, M. (2009). We're way past reading together: Why and how parental involvement in adolescence makes sense. In N. Hill & R. Chao (Eds.), *Families, schools, and the adolescent* (pp. 19-36). New York, NY: Teachers College Press.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Hotz, V., & Pantano, J. (2015). Strategic Parenting, Birth Order, and School Performance. *Journal of Population Economics*, 28(4), 911-936.
- Humbane, E. (2017). Educação e diversidade: o caso de Moçambique. *Sinais*, 21(1), s/p.
- Ibrahim, M. (2014). *O conselho de escola como espaço de participação da comunidade*. Tese de Doutoramento publicada. Universidade Católica Portuguesa: s/l.
- ICDS (2017). *Será que as nossas crianças estão a aprender? Relatório anual sobre a aprendizagem em Moçambique (fase piloto, província de Nampula)*. Nampula, Facilidade – ICDS.
- INE (2019). *IV recenseamento geral da população e habitação 2017. Resultados definitivos – Moçambique*. Maputo, INE.
- INDE/MINED (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Moçambique, INDE/MINED.
- Jasis, P., & Ordoñez-Jasis, R. (2012). Latino Parent Involvement: Examining Commitment and Empowerment in Schools. *Urban Education*, 47(1), 65-89.
- Jeynes, W. (2003). A Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82-110.
- Jeynes, W. (2010). *Parental involvement and children's academic achievement*. New York: Taylor & Francis/ Routledge.

- Jeynes, W. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Taylor & Francis/ Routledge.
- Jeynes, W. (2012). A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Jeynes, W. (2014). A Meta-Analysis: The Relationship Between Father Involvement and Student Academic Achievement. *Urban Education*, s/v, 1-37.
- Júnior, A., & Júnior, N. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Evidência*, 7 (7), 237-250.
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M. Hegewald, K., & Spinath F. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction*, 23, 43-51.
- Keating, D. P. (2004). Cognitive and brain development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 45–84). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Keith T., Reimers T., Fehrman P., et al. (2006) Parental involvement, homework, and TV time: direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 373-80.
- Kim, S. (2017). Parental involvement in developing countries: A meta-synthesis of qualitative research. *International Journal of Educational Development*, s/v, s/p.
- Kreider, H., Caspe, M., Kennedy, S., & Weiss, H. (2007). Family involvement in middle and high school students' education. *Harvard Family Research Project*, 3, s/p.
- Kwan, P., & Wong, Y. (2016). Parental involvement in schools and class inequality in education: some recent findings from Hong Kong. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 91-102.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement, Preventing School Failure: Alternative Education for *Children and Youth*, 55(3), 115-122.
- LeFevre, A., & Shaw, T. (2012). Latino parent involvement and school success: Longitudinal effects of formal and informal support. *Education and Urban Society*, 44, 707-723.
- Lefrançois, G. (2012). *Teorias da aprendizagem*. Sao Paulo: Cengage Learning.

- Lee, J., & Bowen, N. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal Summer*, 43(2) 193-218.
- Lengler, L., Estivaleta, V., & Ferreira, J. (2019). Construção e validação do protocolo de entrevista: Contribuições para investigação qualitativa com empreendedores Sociais de dois Países. *Atas CIAIQ, Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, s/p.
- Lourenço, L. (2008). *Envolvimento dos encarregados de educação na escola: concepções e práticas*. Dissertação de Mestrado publicada. Universidade de Lisboa: s/l.
- Luluva, S. (2016). *Políticas Educacionais em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária/UEM.
- Ma, X.; Shen, J.; Krenn, H.; Hu, S., & Yuan, J (2016). A Meta-Analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28,771-801.
- Macedo, L. (2013). *Perspetiva fenomenográfica das conceções dos pais sobre o seu envolvimento nos trabalhos para casa*. Dissertação de Mestrado publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Marschall, M., & Shah, P. (2014). Linking the Process and Outcomes of Parent Involvement Policy to the Parent Involvement Gap. *Social Science Quarterly*, 93(1), s/p.
- Marton, F. (Ed.) (1994). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Permagon.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Matusse, O. (2013). *Manual de metodologia de investigação científica para a elaboração de monografias escolares e outros tipos de pesquisas científicas*. Não publicado, Instituto Superior Maria Mãe de África Maputo, Moçambique.
- Mayo, A., & Siraj, I. (2015). Parenting practices and children's academic success in low-SES families. *Oxford Review of Education*, 41(1), 47-63.

- Mazive, D. (2015). *O envolvimento dos pais na gestão pedagógica da escola: factor do melhoramento da relevância da aprendizagem. Estudo de caso: Escola Primária Completa 25 de Setembro de Inhambane*. Dissertação de Mestrado. Não publicada. Universidade Pedagógica: Maxixe.
- Mezzaroba, O. & Monteiro, C. (2009). *Manual da pesquisa no direito*. Brasil: Editora Saraiva.
- McWayne, C., Downer, J., Campos, R., & Harris, R. (2013). Father involvement during early childhood and its association with children's early learning: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 24, 898-922.
- MEC/INDE (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) - Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: Imprensa Universitária, UEM.
- MINED (1998). *Plano Estratégico da Educação 1999-2003. "Combater a Exclusão, Renovar a Escola."*Maputo: MINED.
- MINED (2003). *Regulamento geral das escolas do ensino básico*. Maputo: MINED.
- MINED (2009). *Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 – 2015*. Maputo: MINED.
- MINED (2011). *Plano Tecnológico da Educação. As Tecnologias de Informação e Comunicação a Potenciar o Ensino em Moçambique*. Maputo: MINED.
- MINED (2012). *Plano Estratégico da Educação 2012 – 2016*. Maputo: MINED.
- MINEDH (2015a). *Relatório Sobre os Seis Objectivos da Educação para Todos Moçambique*. Maputo: MINEDH.
- MINEDH (2015b). *A Escola é Nossa! Plano Operacional 2015-2018 do Plano Estratégico da Educação 2012-2019*. Maputo: MINEDH.
- MINEDH (2016). *Estatística da educação. Aproveitamento escolar – 2015. Educação geral e formação de professores*. Maputo: MINEDH.
- MINEDH (2017). *Estatística da educação. Aproveitamento escolar – 2016. Educação geral e formação de professores*. Maputo: MINEDH
- MINEDH (2018a). *Estatística da educação. Aproveitamento escolar – 2017. Educação geral e formação de professores*. Maputo: MINEDH.

MINEDH (2018b). *Estatística da educação. Levantamento escolar – 2018. Educação geral, alfabetização e educação de adultos e formação de professores*. Maputo: MINEDH.

MINEDH (2019a). *Estatística da educação. Aproveitamento escolar – 2018. Educação geral e formação de professores*. Maputo: MINEDH.

MINEDH (2019b). *Política das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação em Moçambique*. Maputo: MINEDH.

MEPT (2015). *Plano Estratégico 2015-2019*. Moçambique.

Mozzato, A. & Grzybovski, D. (2011). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *RAC*, 15(4), 731-747.

Murray, E.; McFarland-Piazza, L.; & Harrison, L. (2015). Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052.

Nguon, S. (2012). Parental involvement and students' achievement in Cambodia: Focusing on parental resourcing of public schooling. *International Journal of Educational Research*, 53, 213-224.

Nhanice, J. (2013). *O papel do conselho de escola na gestão democrática da escola básica: as lições da experiência das escolas primárias completas “3 de fevereiro” da cidade de Maputo e “29 de Setembro” do distrito de Marracuene*. Dissertação de Mestrado publicada. Universidade Eduardo Mondlane: Maputo.

Nhanthumbo, B., Vallejo, A., Nhanthumbo, D. (2018). Relação entre o envolvimento parental e o rendimento escolar dos alunos. *Revista Eletrónica de Investigação e Desenvolvimento*, 2(9), s/p.

Nobre, F., Corrêa, D., Nepomuceno, L., Nobre, L., De Sousa, A., Filho, V. (2017). A Amostragem na Pesquisa de Natureza Científica em um Campo Multiparadigmático: Peculiaridades do Método Qualitativo. *Revista ESPACIOS*, 38(22), s/p. Núñez, J.,

Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition Learning*, 10, 375-406.

- Lightfoot, D. (2004). Some parents just don't care: Decoding the meanings of parental involvement in urban schools. *Urban Education*, 39, 91-107.
- Oostdam, R., & Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *Eur J Psychol Educ*, 28, 337-351.
- Patall, E., Cooper, H., & Robinson, J., (2008). Parental involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039-1101.
- Parsons, A., Walsemann, K., Jones, S., Knopf, H., & Blake, C. (2016). Parental involvement: rhetoric of inclusion in an environment of exclusion. *Journal of Contemporary Ethnography*, s/v, 1-27.
- Peterson, E., & Irving, S. (2008). Secondary school students' conceptions of assessment and feedback. *Learning and Instruction*, 18, 238 -250.
- Pomerantz, E., Moorman, E., & Litwack, S. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Prellezo, J., & Garcia, J. (2007). *Invito alla ricerca. Metodologia e tecniche del lavoro scientifico*. Roma: Editora LAS.
- República de Moçambique. AGENDA 2025. Visão e Estratégias da Nação. Novembro de 2003.
- Robinson, K., & Harris, A. (2014). *The broken compass: parental involvement with children's education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reininger, T., & López, A. (2017). Parental involvement in municipal schools in Chile: Why do parents choose to get involved? *School Psychology International*, s/v, 1-17.
- Roer-Strrier, D. (2005). Fatherhood and immigration: Challenging the deficit theory. *Child & Family Social Work*, 10, 315-329.
- Rollande Deslandes & Richard Bertrand (2005): Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- Rosário, P., Grácio, L., Núñez, J., & González-Pienda, J., (2006). Perspectiva fenomenográfica de las concepciones de aprendizaje. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 13, 195-206.

- Rosário, P., Núñez, J., Valle, A., Paiva, O., & Polydoro, S. (2013). Approaches to teaching in High School when considering contextual variables and teacher variables. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 25-45.
- Shajith, B., & Erchul, W. (2014). Bringing parents to school: the effect of invitations from school, teacher, and child on parental involvement in middle schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(1), 11-23.
- Sanders, M., & Epstein, J. (1998). *School-family-community partnerships in middle and high schools: From theory to practice*. Acedido: 10 de Agosto de 2019, em <http://citeseerx.ist.psu.edu>.
- Sanders, M., & Mazzucchelli, T. (2013). The promotion of self-regulation through parenting interventions. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 16(1), 1-17.
- Santrock, J. (2004). *Life-span development*. New York: McGraw-Hill.
- Silva, G. (2010). *O método científico na psicologia, abordagem qualitativa equantitativa*. Acedido: 9 de Junho de 2015, em www.psicologia.com.pt.
- Silva, A., & Fossá, M. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica*, 17(1), s/p.
- Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research. *International Journal of Qualitative Methods*, 9, 305-319.
- Skaliotis, E. (2010). Changes in parental involvement in secondary education: an exploration study using the longitudinal study of young people in England. *British Educational Research Journal*, 36(6), 975-994.
- Stacer, M., & Perrucci, R. (2013). Parental Involvement with Children at School, Home, and Community. *Journal of Family and Economic Issues*, 34, 340-354.
- Stright, A., & Yeo, K. (2014). Maternal Parenting Styles, School Involvement, and Children's School Achievement and Conduct in Singapore. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 301-314.
- Sy, S. (2006). Rethinking Parent Involvement During the Transition to First Grade: A Focus on Asian American Families. *The School Community Journal*, 16(1), 107-126.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Toren, N. (2013). Multiple dimensions of parental involvement and its links to young adolescent self-evaluation and academic achievement. *Psychology in the Schools*, 50(6), s/p.

Tozoni-Reis, M. (2009). *Metodologia da Pesquisa*. Curitiba: IESDE, Brasil.

Trigwell, K. (2000). A phenomenographic interview on phenomenography. In J. Bowden, & E. Walsh (Eds.), *Phenomenography* (pp. 63-82). Melbourne: RMIT University Press.

Ucus, S., Garcia, A., Estraich, J., & Raikes, H. (2017). Predictors and behavioural outcomes of parental involvement among low-income families in elementary schools, United States. *Early Child Development and Care*. s/v, s/p.

Ule, M.; Živoder, A., & Bois-Reymond, M. (2015). Simply the best for my children?: patterns of parental involvement in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 329-348.

UNESCO (2015). *Relatório de monitoramento global de educação para todos*. Paris: UNESCO Publishing.

Virgínio N., & Nóbrega M. (2004). Validação de instrumento de coleta de dados de enfermagem para clientes adultos hospitalizados. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(1), 53-56.

Wang, M., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610-625.

Weiss, H., Mayer, E., Kreider, H., Vaughan, M., Dearing, E., Hencke, R., Pinto, K. (2003). Making It Work: Low-Income Working Mothers' Involvement in Their Children's Education. *American Educational Research Journal*, 40(4), 879-901.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.

Williams, T., & Sánchez, B. (2012). Parental Involvement (and Uninvolvement) at an Inner-City High School. *Urban Education*, 47(3), 625-652.

Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

<http://www.sacmeq.org/?q=sacmeq-projects/sacmeq-iii>. Acedido: 30 de Setembro de 2019.



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

GOVERNO DA PROVÍNCIA DE INHAMBANE

DIRECÇÃO PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

CREDECIAL

Está devidamente credenciada a senhora **Isabel Augusto Hogueane**, docente na Universidade Eduardo Mondlane e estudante do Curso de Doutoramento em Psicologia Educacional na Universidade Pedagógica de Maputo, para proceder à colecta de dados através da realização de entrevistas com pais de alunos da 7ª, 10ª e 12ª classes nas Escolas Primária do 1º e 2º Graus “Josina Machel”, Secundárias de “Chambone” e de “1º de Maio”, ambas da Cidade da Maxixe, no período de Agosto a Outubro de 2019.

Maxixe, aos 23 de Julho de 2019

Ø Director Provincial Adjunto

Horácio Angelo Mucivame
/Assistente Universitário/

ESCOLA SECUNDÁRIA 1.º DE MAIO - CHICUQUE
Entrada N.º 387
Data 25 / 07 / 2019
Ass.



A apresentau-se nesta escola a estudante Isabel Augusto Hogueane a fim de fazer entrevista com pais dos alunos da 7ª classe no dia 18/09/2019 e do 1º e 2º graus Josina Machel de Malalane a 28/09/2019

EPC JOSINA MACHEL
Entrada nº 362
Data 18/09/2019
Ass. *Assis*

Isabel Hogueane apresentou-se nesta Escola no dia 21/09/19 e regressou a Procedência no dia 28/09/19

Assis

23.07.2019
HHS

**Exmo Senhor Director Provincial de Educação e Desenvolvimento
Humano de Inhambane**

Isabel Augusto Hoguane, docente na Universidade Eduardo Mondlane (Faculdade de Educação) e estudante do Curso de Doutoramento em Psicologia Educacional na Universidade Pedagógica de Maputo, estando na fase da elaboração da tese cujo tema é **Envolvimento Parental na Aprendizagem dos Filhos**, vem mui respeitosamente requerer à Vossa Excelência se digne autorizar a colecta de dados através da realização de entrevistas com pais de alunos da 7^a, 10^a e 12^a classes nas Escolas Primárias do Segundo Grau e Secundárias do Primeiro e Segundo Grau do Distrito da Maxixe, no período que vai de Agosto a Outubro de 2019, pelo que,

Pede Deferimento

Maxixe, 23 de Julho de 2019

Isabel Augusto Hoguane

Isabel Augusto Hoguane

TABLE 3 | Key areas and guiding questions used in teachers' focus groups.

Definition	Purpose	Types of homework feedback	Perceived impact
<ul style="list-style-type: none"> • If you were asked to explain what homework feedback is, how would you describe it? 	<ul style="list-style-type: none"> • In your opinion, what is (are) the purpose(s) of giving homework feedback? 	<ul style="list-style-type: none"> • What type(s) of homework feedback do you usually provide? What reasons lead you to give this kind of homework feedback? • When do you usually give homework feedback to your students? And for how long? 	<ul style="list-style-type: none"> • What do you think are the expected effects of homework feedback? What type of homework feedback do you think has more and less impact on students' behaviors? • How do your students react to homework feedback?

At the end of the questions, the facilitators asked participants if they wished to add anything to what had been said in the discussion.