



Universidades Lusíada

Santos, Pedro M.

Moreira, Paulo

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

<http://hdl.handle.net/11067/217>

<https://doi.org/10.34628/qsma-v340>

Metadados

Data de Publicação

2012

Resumo

As trajectórias académicas desempenham um papel determinante no desenvolvimento dos indivíduos e estão associadas a diferentes resultados em múltiplos domínios de funcionamento. Sendo um preditor significativo do rendimento académico, o envolvimento dos pais com a escola depende de vários factores, incluindo processos cognitivos como o sistema de crenças. Apesar das evidências acerca do papel dos sistemas de crenças na predição de vários tipos de comportamentos, a relação entre as crenças dos pa...

Palavras Chave

Rendimento escolar, Lar e escola

Tipo

article

Revisão de Pares

no

Coleções

[ULL-IPCE] RPCA, v. 03, n. 1 (Janeiro-Junho 2012)

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-09-21T09:18:01Z com informação proveniente do Repositório

**DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO
DE AVALIAÇÃO DAS CRENÇAS PARENTAIS ACERCA
DOS FACTORES DETERMINANTES DO RENDIMENTO
ACADÉMICO DOS SEUS FILHOS**

**DEVELOPMENT AND VALIDATION OF THE ASSESSMENT
QUESTIONNAIRE OF PARENTAL BELIEFS ABOUT THE
DETERMINANTS OF SCHOOL ACHIEVEMENT
OF THEIR CHILDREN**

Pedro M. Santos e Paulo A. Moreira
*Universidade Lusíada do Porto, Centro de Investigação em Psicologia
para o Desenvolvimento – CIPD*

Author Note

Correspondence concerning this article should be addressed to Paulo Moreira,
Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento, Universidade
Lusíada do Porto, Rua Dr. Lopo de Carvalho, 4369-006, Porto, Portugal.
E-mail: paulomoreira@por.ulusiada.pt

Resumo: As trajectórias académicas desempenham um papel determinante no desenvolvimento dos indivíduos e estão associadas a diferentes resultados em múltiplos domínios de funcionamento. Sendo um preditor significativo do rendimento académico, o envolvimento dos pais com a escola depende de vários factores, incluindo processos cognitivos como o sistema de crenças. Apesar das evidências acerca do papel dos sistemas de crenças na predição de vários tipos de comportamentos, a relação entre as crenças dos pais acerca do rendimento dos filhos e o envolvimento dos pais com a escola, não está clarificada. Apesar da importância desta questão, são raros os instrumentos de avaliação de crenças

dos pais acerca dos factores determinantes do rendimento académico dos filhos e não se conhece nenhum que esteja disponível para a população portuguesa. O objectivo deste estudo foi desenvolver e validar um questionário de avaliação das crenças parentais acerca dos factores determinantes do rendimento académico dos filhos. Participaram neste estudo 529 pais de alunos do 1º ciclo ao ensino secundário. Os resultados revelam uma estrutura de 5 factores para os 16 itens: Ingenuidade, Condições Familiares, Personalidade dos Alunos; Inteligência dos Alunos e Professores. Os valores dos alphas obtidos são aceitáveis, apesar de a escala de Inteligência dos alunos beneficiar de procedimentos conducentes a um aumento da consistência interna.

Palavras-chave: Crenças Parentais; Envolvimento Parental; Rendimento Académico.

Abstract: The academic trajectories have a crucial impact on the individuals' development and are associated with different outcomes in multiple domains of functioning. Parental involvement, is a significant predictor of academic performance, and depends on several factors, including the parents' beliefs systems. Despite the evidence about the role of belief systems in the prediction of various types of behavior, the relation between the parents' beliefs about the academic performance determinants and their children academic performance remains unclear. The purpose of this study was to develop and validate a questionnaire for assessing parental beliefs about the determinants of their children's academic performance, in Portuguese speaking samples. Participated in this study 529 parents of children from 1st grade to High School. The results reveal a structure of five factors for the 16 items: Ingenuity, Family Conditions, Student Personality, Intelligence and Teachers. The values of alphas obtained are acceptable, although the intelligence of the students scale could benefit with procedures leading to increase the values of alpha.

Key-words: Parental Beliefs; Parental Involvement; Academic Performance.

Introdução

As trajetórias académicas caracterizadas por maus resultados escolares são um factor de risco para o abandono escolar, o que, por sua vez, é um grave factor de risco para múltiplos resultados (Arnold et al., 2005; Roeser & Eccles, 2000), já que coloca o indivíduo em situação de desvantagem educacional e social (Finnstrom, Gaddlin, Leijon, Samuelsson, & Wadsby, 2003; Kolvin, Miller, Fleeting, & Kolvin, 1988; Maughan, 1988; Rutter, 1987). O envolvimento parental na vida académica da criança é um factor determinante para o sucesso escolar

(Allen & Fraser, 2007; Burchinal, Peisner, Pianta, & Howes, 2002) por os pais serem actores sociais capazes de interagir activamente na educação dos seus filhos (Mapp, 2003; Sheldon & Hopkins, 2002). O envolvimento dos pais com a escola, sendo um fenómeno multidimensional, depende de diversos factores, incluindo os recursos do ambiente familiar (e.g., nível sócio-económico), as representações que os pais têm acerca da relevância da escola para o futuro dos filhos e dos seus efeitos na potenciação das trajectórias académicas dos filhos.

Vários estudos têm demonstrado que níveis elevados de envolvimento parental com a escola estão associados a experiências escolares positivas e maior rendimento académico (e.g., Christenson, Hurley, Sheridan, & Fenstermacher, 1997; Christenson, Rounds, & Gorney 1992; Entwisle, Alexander, & Olson, 1997; Epstein & Dauber, 1991; Lopez & Cole, 1999; Miedel & Reynolds, 2000; Reynolds, Mavrogenes, Bezruckzo, & Hagemann, 1996; White, Taylor, & Moss, 1992;).

O envolvimento parental com a escola é influenciado pelas representações dos pais em relação à escola (Ames, Galletta, & Watkins, 1993; Becker & Epstein, 1982; Hoover-Dempsey & Sandle, 1995; Kim & Rohner, 2002; Martini, 1995). Estas representações são consideradas produto duma actividade de apropriação da realidade exterior e, simultaneamente, como processo de elaboração psicológica e social da realidade (Jodelet, 1989), servindo como guias da acção (Moscovici, 1961) e desempenhando funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio sócio-cognitivo (Jodelet, 1989).

Vários autores têm-se dedicado ao estudo das crenças (e.g., Abelson, 1979; Anderson, 1985; Barcelos, 2006; Dewey, 1933; Johnson, 1994; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Siegel, 1985; Woods, 1996), dada a sua importância para o funcionamento do indivíduo (Kobarg, Sachetti, & Vieira, 2006). Os sistemas de crenças medeiam a forma como o indivíduo processa novas informações, desempenhando um papel preponderante no estabelecimento de relações entre as cognições dos indivíduos acerca do mundo e de si próprios, bem como na elaboração das percepções e dos comportamentos (Horwitz, 1985; Johnson, 1994, 1999; Pajares, 1992).

A compreensão dos pais acerca do desenvolvimento e do significado do comportamento da criança, é partilhada e reconstruída pelos membros de um grupo cultural, ou seja, a compreensão é formada a partir da interpretação que os pais atribuem à realidade na qual estão inseridos, sendo conceptualizadas como crenças parentais (Harkness et al, 2001; Harkness & Super, 1996; Lordelo, Fonseca, & Araújo, 2000). Como as crenças parentais formam um conjunto organizado de ideias acerca da criança, também funcionam como motivação para a tomada de decisões e modelagem comportamental (Keller, Lohaus, Völker, Elben, & Ball, 2003). Desta forma, as crenças parentais: a) estão implícitas no dia-a-dia que os pais têm com os filhos; b) resultam da interacção e da cultura acumulada no grupo social de referência; c) são expressas nos diferentes grupos que os pais seleccionam e organizam para a criança.

Vários autores têm proposto modelos explicativos acerca das crenças parentais (e.g., Bacon & Ashmore, 1986; McGillicuddy-DeLisi, 1985; Sigel 1986). Murphey (1992) descreve um modelo geral das funções das crenças parentais perspectivando-as como mediadores do comportamento parental sobre o rendimento das crianças. As crenças parentais resultam de percepções acerca da criança, funcionando como um filtro em aspectos do contexto do ambiente familiar, moderando as influências ambientais sobre o comportamento parental e influenciando assim as respostas dos pais (Murphey, 1992). Finalmente, perante um processo de abstracção dependente da mensagem percebida na crença em questão, do desenvolvimento cognitivo da criança e da qualidade afectiva da relação pais-criança, a criança poderá adoptar crenças, sobre ela mesma, e comportamentos consistentes com as crenças parentais (*idem*).

Assim, o grau de envolvimento parental no percurso escolar da criança tem sido associado com o rendimento académico (Christenson, 1999; Desimone, 1999; Martini, 1995; Reynolds, 1992) e com a adaptação social e comportamental na escola (Ladd, 1996; Reynolds et al., 1992). Por outro lado, as crenças parentais têm sido associadas ao rendimento escolar, sobretudo devido ao seu papel moderador na influência do comportamento parental sobre a criança (Gergiou, 1999; Gergiou & Tourva, 2007; Lynch, Anderson & Shapiro, 2006; Ninio & Rinott, 1988).

Os diversos instrumentos existentes para avaliar as crenças parentais (e.g., Chechia & Andrade, 2005; Gergiou, 1999; Grossman, Osterman, & Schmelkin, 1999; Himelstein, Graham, & Weiner, 1991; Kinlaw, Kurtz-Costes, & Goldman-Fraser, 2001; Okagi & Sternberg, 1993; Shumow, 1997) diferenciam-se tanto ao nível do método utilizado, como dos domínios a partir dos quais perspectivam o constructo (Tabela 1).

Tabela 1. Instrumentos utilizados para a avaliação das Crenças Parentais

Autor	Constructo	Instrumento	Escala	Itens
Himelstein, Graham e Weiner (1991)	Crenças Parentais	Questionário Escala de Likert 8-pontos	3 Domínios: Académico; Personalidade; Competências Sociais.	“Ele(a) irrita-se facilmente?”; “Até que ponto a performance académica do seu filho é determinada biologicamente e geneticamente?”; “Em que grau as suas praticas parentais [coisas que faz como mãe] determina a performance do seu filho?”

Okagi e Sternberg (1993)	Crenças Parentais	Parental Beliefs Questionnaire (PBQ) – Escala Likert 6-pontos	3 Domínios: Rendimento das crianças; Inteligência; Educação.	64 Itens Exemplos: “Qual a importância de os pais ajudarem crianças da primária a estabelecer objectivo e trabalharem para alcançar esses objectivo?”
Shumow (1997)	Crenças parentais	Entrevista	Domínio: Objectivos da educação escolar; como aprendem as crianças; o papel dos professores; necessidades, competências e interesses das crianças; o papel dos pais na facilitação da aprendizagem da criança.	Não foram facultados itens exemplificativos da entrevista.
Gergiou (1999)	Atribuições parentais	The Parental Attributional Scale (PAS) – Escala Likert 5-pontos	4 Domínios: Capacidades da Criança; Esforço da Criança; Outros Significativos (Pais, profs, colegas); Sorte	20 Itens Exemplos: “Os resultados académicos da minha criança são resultado do seu próprio esforço”; “o meu papel como pai/mãe é crucial para o rendimento na escola do meu filho”
Grossman, Osterman e Schmelkin (1999)	Envolvimento Parental	Questionario Escala Likert 5-pontos	3 Domínios: Auto eficácia e crenças parentais acerca da escola; Envolvimento Parental; Praticas Parentais;	64 Itens Exemplos: “Frequência a que participam em reuniões escolares” “Frequência com que fazem o pequeno-almoço às suas crianças”

Kinlaw, Kurtz-Costes e Goldman-Fraser (2001)	Crenças Parentais	Entrevista	3 Domínios: Crenças acerca dos determinantes do sucesso prematuro das crianças na leitura e na matemática, frequência com que a mãe lê com a criança alvo, e demografia da família na formação	Não foram facultados itens exemplificativos da entrevista.
		Questionário Escala Likert 3-pontos	3 Domínios: Sucesso da aprendizagem; Papel Professores; Papel dos Pais	10 Itens Exemplos: "Frequência com que nas anteriores duas semanas leu para a criança alvo?"
		Observação	Interacção Mãe-Criança em actividades criativas	
Chechia e Andrade (2005)	Percepção Parental	Entrevista	4 Domínios: História escolar: percepção sobre desempenho escolar do filho; papel dos professores no rendimento escolar; auxílio dos pais nas tarefas escolares.	Não foram facultados itens exemplificativos da entrevista.

Himmelstein, Graham e Weiner (1991) realizaram uma análise das crenças maternas acerca da importância das práticas utilizadas na educação dos seus filhos. Neste estudo os autores desenvolveram um questionário que avalia as percepções das mães, de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 17 anos, em relação a três domínios de funcionamento dos seus filhos – Competências Académicas, Personalidade e Competências Sociais.

A partir da teoria "triárquica" da inteligência (Sternberg, 1985, 1986) e utilizando as definições de autonomia e conformidade de Kohn (1976), Okagi e Sternberg (1993) desenvolveram, num estudo acerca das crenças parentais e desempenho dos alunos, o Parental Beliefs Questionnaire (PBQ), composto por 64 itens que avaliam as crenças acerca de 3 dimensões: Educação Parental, Inteligência e Objectivos Educativos da Escola. A população-alvo deste estudo foi pais de crianças que frequentavam o ensino pré-escolar, primeira e segunda classes do primeiro ciclo.

Num estudo cujo principal objectivo foi avaliar as implicações das crenças parentais, relacionadas com a educação, na participação dos pais nas reformas das escolas, foi utilizada uma entrevista semi-estruturada para avaliar as crenças parentais acerca de: a) objectivos do processo ensino-aprendizagem; b) como as crianças aprendem; c) o papel dos professores; d) as necessidades, competências e interesses dos seus filhos, e; e) o papel facilitador dos pais na aprendizagem das crianças (Shumow, 1997).

Apesar das evidências acerca do papel dos sistemas de crenças na predição de vários tipos de comportamentos e, especificamente, nos comportamentos de envolvimento dos pais com a escola, a existência de instrumentos com características psicométricas adequadas é ainda limitada. O objectivo deste estudo foi desenvolver e validar um questionário de avaliação das crenças parentais acerca dos factores determinantes do rendimento académico dos filhos.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 529 pais de 437 alunos, 203 alunos do género feminino (38,4%), 234 alunos do género masculino (44,2%) e com idades compreendidas entre os 6 e os 24 anos de idade ($M = 12.16$, $DP = 3.95$).

Instrumento

O inventário das crenças parentais acerca dos actores determinantes do rendimento académico (ICPADA) é um instrumento de auto-relato, composto por 18 itens de resposta Likert com 5 opções (0 = Discordo Plenamente; 1 = Discordo; 2 = Não concordo nem discordo; 3 = Concordo; 4 = Concordo Plenamente). A escala avalia as crenças das mães em relação a 5 dimensões: Ingenuidade, Condições Familiares, Personalidade dos Alunos, Inteligência dos Alunos e Professores.

A escala 1 (Ingenuidade), composta por 4 itens, avalia a presença de crenças relacionadas com a ingenuidade dos pais relativamente ao rendimento académico (e.g., "O aluno tem sorte"). A escala 2 (Condições Familiares), composta por 6 itens, avalia a presença de crenças acerca das condições familiares facilitadas (e.g., "Os pais ajudam o aluno a cumprir um horário em casa para estudar"). A escala 3 (Personalidade Aluno), composta por 4 itens, avalia as crenças parentais relacionadas com as características de personalidade dos filhos (e.g., "O aluno esforça-se na escola"). A escala 4 (Inteligência Aluno), composta por 2 itens, avalia crenças relacionadas com as capacidades cognitivas dos filhos (e.g., "O aluno tem boa memória"). A escala 5 (Professores), composta por 2 itens, avalia crenças parentais relacionadas com as características dos professores (e.g., "Os professores são competentes").

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

No âmbito deste estudo, foi retirada uma sub-escala ao QEPP (Opinião parental acerca da escola - 22, 23, 24 e 25).

Procedimentos

Com base na revisão da literatura e consulta de técnicos especializados na área, procedeu-se a uma identificação dos domínios a serem avaliados. Foi construída uma lista de 40 itens, categorizada em cinco dimensões distintas, de modo a avaliar crenças parentais acerca dos factores determinantes do rendimento académico. Os itens foram submetidos à reflexão falada de uma amostra de pais de alunos, desde o 1º ano até ao 12º ano de Ensino, a partir da qual se eliminaram e reformularam vários itens, resultando numa lista final de 18 itens.

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

Todas as análises foram realizadas através do Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para Windows, versão 17.0.

Resultados

Análise Factorial Exploratória

Foi realizada uma análise factorial exploratória, com rotação *promax*, de onde resultaram 5 factores e 18 itens (Tabela 2)

Tabela 2. Análise Factorial (com rotação promax) dos itens

Itens	Factores				
	1	2	3	4	5
15	.830	.126	-.096	.113	.122
11	.782	.148	-.172	.196	.080
40	.778	.297	-.103	-.094	.131
5	.715	.178	.029	.259	-.017
31	.001	.783	.195	.200	.161
29	.045	.704	.168	.304	.328
12	.052	.691	.201	.438	.165
28	.293	.671	.196	.053	.260
39	.426	.640	-.011	-.142	.176
36	.513	.619	-.027	-.037	.160
7	-.107	.109	.793	.214	.307
16	-.083	.203	.776	.187	.226
6	-.151	.184	.772	.176	.224
4	-.030	.103	.732	.294	.336
9	.118	.176	.311	.763	.080
22	.278	.270	.090	.744	.279
24	.151	.361	.252	.116	.855
8	-.016	.149	.388	.209	.830

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

Ao analisarmos a matriz de correlações dos factores extraídos verificamos que não existem correlações estatisticamente significativas.

Médias e Consistência Interna

A escala de Ingenuidade apresenta um alpha de Cronbach de .76, a escala Condições Familiares, um valor de .77, a Personalidade Alunos, .77, a Inteligência Alunos, .56 e Professores, .66 (Tabela 3).

Tabela 3. Média, desvio-padrão e consistência interna (alpha de Cronbach) para as cinco dimensões

Dimensões	Nº de itens	Média	D.P.	Alpha de Cronbach
Ingenuidade	4	10.34	3.36	.76
Condições Familiares	6	17.86	3.71	.77
Personalidade Alunos	4	13.05	2.11	.77
Inteligência Alunos	2	9.22	1.50	.56
Professores	2	6.36	1.26	.66

Validade de Critério

Ao nível da relação entre as dimensões do ICPADA (crenças parentais) e do QEPP-pais (Envolvimento Parental) (Tabela 4), verificaram-se correlações estatisticamente significativas entre a dimensão Condições Familiares (ICPADA) e as dimensões Envolvimento ($r = -.176$), Contactos Pais ($r = -.147$) e Qualidade Relação ($r = -.127$) do QEPP-pais. Para além disso, verificaram-se correlações estatisticamente significativas entre a dimensão Professores (ICPADA) e a dimensão Qualidade Relação (QEPP-pais, $r = -.190$); e entre a dimensão Personalidade (ICPADA) e a dimensão Contactos Pais (QEPP-pais; $r = -.090$).

Tabela 4. Correlação entre dimensões do Inventário de Crenças Parentais acerca do Rendimento Académico (ICPADA) e o Questionário do Envolvimento Parental (QEPP)

	ICPADA Personal	ICPADA Intelig	ICPADA Profs	ICPADA Ingen	ICPADA C. Famil	QEPP Envol	QEPP C. Pais	QEPP Q. Rela
ICPADA Intelig	,339**							
ICPADA Profs	,291**	,299**						
ICPADA Ingen	,125**	-,192**	-,123**					
ICPADA C. Famil	,157**	,260**	,241**	-,262**				
QEPP Envol	,003	-,034	,036	,014	-,176**			
QEPP C.Pais	-,090*	,003	,047	-,007	-,147**	,017		
QEPP Q.Rel	-,081	-,056	-,190**	-,037	-,127**	,142**	-,037	
QEPP Total	-,074	-,058	-,096**	-,018	-,160**	,721**	,217**	,757**

** Correlação significativa para $p < 0.01$.

* Correlação significativa para $p < 0.05$.

Analisando por grupos (Ensino Profissional e Ensino Regular), os valores de alpha para as dimensões, relativamente ao Ensino Profissional, são de .65 para a escala Ingenuidade, .75 para a escala Condições Familiares, .77 para a Personalidade Alunos, .43 para a escala Inteligência Alunos e .46 para a escala Professores ($\alpha = .460$). No Ensino Regular, os valores encontrados são equivalentes, variando entre .57 (Inteligência Alunos) e .77 (Ingenuidade e Personalidade Alunos).

Como é descrito na Tabela 5, os grupos Ensino Profissional e Ensino Regular apresentam uma diferença de médias estatisticamente significativa nas dimensões ICPADA Condições Familiares (Ensino Profissional M=15,89; Ensino Regular M=18,14), QEPP Envolvimento (Profissional M=21,24; Regular M=17,32), QEPP Qualidade Relação (Profissional M=11,30; Regular M=13,03) e QEPP Total (Profissional M=37,02; Regular M=34,95).

Tabela 5. Diferença Entre grupos (t de student) – Ensino Profissional e Ensino Regular - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP).

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

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

Em termos de género (Tabela 6), apenas a dimensão ICPADA Personalidade apresenta uma diferença de médias estatisticamente significativa (Feminino M=13,27; Masculino M=12,79).

Tabela 6. Diferença Entre grupos (t de student) – Género - das dimensões do Inventário de Crenças Parentais (ICPADA) e Envolvimento Parental (QEPP)

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

* Diferença estatisticamente significativa para $p < 0.05$

Ao nível do número de reprovações, o grupo de alunos que Nunca Reprovou ou que tem Uma Reprovação, verifica-se que a dimensão QEPP Envolvimento apresenta uma diferença de médias estatisticamente significativa (Nunca Reprovou $M=17,19$; Uma Reprovação $M=19,20$). Entre os grupos Nunca Reprovou e Duas Reprovações, regista-se uma diferença de médias estatisticamente significativa (Nunca Reprovou $M=187,62$; Duas Reprovações $M=123,20$) ao nível da dimensão QEPP Qualidade Relação.

Em relação ao Ciclo de Estudos do Aluno, existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões ICPADA Ingenuidade (1ºciclo $M=10,65$; 2ºciclo $M=10,70$; 3ºciclo $M=9,73$; Secundário $M=9,97$), ICPADA Condições Familiares (1ºciclo $M=18,53$; 2ºciclo $M=18,04$; 3ºciclo $M=17,90$; Secundário $M=16,21$), QEPP Envolvimento (1ºciclo $M=15,54$; 2ºciclo $M=17,35$; 3ºciclo $M=18,47$; Secundário $M=20,82$), QEPP Qualidade Relação (1ºciclo $M=12,20$; 2ºciclo $M=12,84$; 3ºciclo $M=13,81$; Secundário $M=11,78$) e QEPP Total (1ºciclo $M=32,44$; 2ºciclo $M=34,92$; 3ºciclo $M=36,72$; Secundário $M=37,20$).

A dimensão Condições Familiares apresenta uma diferença de médias estatisticamente significativa entre diferentes profissões dos pais (Indiferenciado $M=17,44$; Técnico $M=18,29$; Superior $M=17,90$). No caso Profissão da Mãe, verificam-se diferenças estatisticamente significativas nas dimensões ICPADA

Personalidade (Indiferenciado M=12,93; Técnico M= 13,43; Superior M=13,86), ICPADA Professores (Indiferenciado M=6,26; Técnico M= 6,66; Superior M=6,72), ICPADA Ingenuidade (Indiferenciado M=10,15; Técnico M= 11,31; Superior M=11,93), QEPP Envolvimento (Indiferenciado M=18,10; Técnico M= 16,97; Superior M=16,41) e QEPP Contacto Pais (Indiferenciado M=4,34; Técnico M= 5,22; Superior M=4,83).

Ao nível da Escolaridade do Pai, verificam-se diferenças estatisticamente significativas nas dimensões ICPADA Personalidade (1ºciclo M=12,56; 2ºciclo M=12,92; 3ºciclo M=13,34; Secundário M=13,49; Bacharelato M=13,16; Licenciatura M=14,23) e ICPADA Ingenuidade (1ºciclo M=9,67; 2ºciclo M=10,04; 3ºciclo M=10,81; Secundário M=10,68; Bacharelato M=10,62; Licenciatura M=12,45). Ao nível da Escolaridade da Mãe, verificam-se diferenças de médias estatisticamente significativas nas dimensões ICPADA Personalidade (1ºciclo M=12,51; 2ºciclo M=13,05; 3ºciclo M=12,91; Secundário M=13,12; Bacharelato M=14,22; Licenciatura M=14,13), ICPADA Ingenuidade (1ºciclo M=9,33; 2ºciclo M=9,93; 3ºciclo M=10,78; Secundário M=10,54; Bacharelato M=12,81; Licenciatura M=12,40), QEPP Envolvimento (1ºciclo M=18,22; 2ºciclo M=18,53; 3ºciclo M=18,06; Secundário M=16,99; Bacharelato M=15,44; Licenciatura M=16,53), QEPP Contacto Pais (1ºciclo M=4,33; 2ºciclo M=4,43; 3ºciclo M=4,37; Secundário M=5,07; Bacharelato M=3,55; Licenciatura M=5,11) e QEPP Total (1ºciclo M=35,28; 2ºciclo M=35,57; 3ºciclo M=35,24; Secundário M=34,50; Bacharelato M=29,66; Licenciatura M=33,38).

Discussão

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

A análise factorial revelou uma estrutura de cinco factores com valores de alpha aceitáveis, com a excepção da escala de Inteligência (.56). Para além disso, dois itens apresentaram valores próximos em dois factores, o que sugere a sua eliminação. A matriz de correlações dos factores extraídos revela a inexistência de correlações estatisticamente significativas, o que confirma a independência das dimensões do inventário

Comparando as dimensões desenvolvidas neste estudo (Ingenuidade; Condições Familiares; Personalidade Alunos; Inteligência Alunos; Professores) com as de questionários de múltiplos estudos que utilizam instrumentos de avaliação das crenças parentais acerca dos factores de promoção do desempenho académico (e.g., Chechia & Andrade, 2005; Gergiou, 1999; Grossman, Osterman, & Schmelkin, 1999; Himmelstein, Graham, & Weiner, 1991; Kinlaw, Kurtz-Costes, & Goldman-Fraser, 2001; Okagi & Sternberg, 1993; Shumow, 1997), os resultados obtidos confirmam, de um modo geral, as dimensões e sub-dimensões de outros

instrumentos. Apesar da estrutura factorial adequada, a escala de Inteligência apresenta um valor de alpha abaixo do aceitável (.56). Futuros estudos deverão testar soluções que resultem no aumento de consistência interna desta escala.

As correlações entre as dimensões do inventário das Crenças Parentais acerca dos factores determinantes do rendimento académico dos alunos e as dimensões do questionário do Envolvimento Parental são todas negativas. Também em termos de diferenças entre grupos, os resultados ao nível do envolvimento parental foram atípicos, nomeadamente no que diz respeito ao nível da escolaridade e profissão dos pais (quanto mais elevada, menor o envolvimento) e ciclo de estudos do aluno (quanto mais elevado, maior o envolvimento). Apesar da revisão de literatura (e.g., Gergiou, 1999; Gergiou & Tourva, 2007; Lynch et al., 2006; Ninio & Rinott, 1988) sugerir que o envolvimento parental e as crenças são dimensões relacionadas, nos resultados da validade de critério essa relação não foi confirmada. Este facto pode ser interpretado à luz das características dos instrumentos utilizados. No entanto, a estrutura factorial dos dois instrumentos é adequada, o que justifica o levantamento de outras hipóteses.

A percepção dos pais acerca do seu envolvimento com a escola pode ser extremamente sensível à desejabilidade social. A desejabilidade social pode ser definida como uma tendência, dos participantes em investigações, a responderem de forma tendenciosa a perguntas apresentadas, ou seja, os participantes tendem a responder mediante o que consideram mais aceitável ou aprovado socialmente e tendem ainda a negar a sua associação pessoal com opiniões e comportamentos que seriam desaprovados socialmente (Anastasi & Urbina, 2000; Crowne & Marlowe, 1960; Krosnick, Markus, & Zajonc, 1985 cit in Ribas, Moura, & Hutz, 2004).

Os pais poderão não ter associado as crenças parentais a nenhuma tendência socialmente desejável, uma vez que as crenças são um indicador coberto. No entanto, sendo o envolvimento parental um indicador aberto (expresso em comportamentos socialmente observáveis e sujeitos a avaliações), poderá ter sido influenciado por o que consideram ser socialmente aceitável/desejável, ou seja, respostas distorcidas propositadamente pelos participantes com o objectivo de manipular a imagem pessoal que é transmitida (Anastasi & Urbina, 2000; Paulhus & Reid, 1991). Tendo sido feito o processo de recolha através da escola (professores) numa fase do ano lectivo bastante próxima do período de avaliação, poderá ter despertado nos pais maior sensibilidade em relação à forma como o envolvimento destes seria avaliado, podendo inclusive ter despertado sentimentos de que eles próprios estariam a ser avaliados.

O instrumento utilizado foi de auto-relato, avaliando a percepção dos pais acerca do seu envolvimento, o que poderá ter envolvido, mais uma vez, um enviesamento. De acordo com Loo e Thorpe (2000) as distorções relacionadas com a desejabilidade social, podem colocar em risco a validade de algumas investigações, especialmente quando estas envolvem questionários auto-administrados. Será pertinente, em estudos futuros, incluir outros informantes como os professores e os próprios alunos.

Outra hipótese explicativa para os resultados encontrados ao nível da validade de critério poderá residir na forma como se processou a recolha dos dados, uma vez que os professores surgiram como mediadores entre os investigadores e os pais que constituíram a amostra do estudo. Os professores entregaram os questionários aos alunos (em contexto de sala de aula) que, por sua vez, os entregaram aos seus pais (fora do estabelecimento de ensino), não tendo havido assim contacto directo entre os investigadores e os pais que constituíram a amostra, podendo isto ter resultado numa menor sensibilização dos pais acerca da importância do rigor no preenchimento dos questionários. É sugerível que, em futuros estudos, decorra uma aproximação entre pais e investigadores (nomeadamente nas reuniões de pais periódicas, realizadas nos estabelecimentos de ensino) e/ou que se instrua e insista com os professores acerca da relevância da investigação para que, conseqüentemente, possam sensibilizar os pais.

Como já mencionado, apesar de os resultados deste estudo não o corroborar, a revisão de literatura (Gergiou, 1999; Gergiou & Tourva, 2007; Lynch et al., 2006; Ninio & Rinott, 1988) sugere que o envolvimento parental e as crenças são dimensões relacionadas. Gergiou (1999), no seu estudo sobre as atribuições parentais como predictoras do envolvimento na escola e determinantes para rendimento académico, encontrou correlações positivas entre o envolvimento dos pais com a escola e as crenças parentais no papel dos próprios pais como factores determinantes do rendimento académico dos filhos, e entre o envolvimento e as crenças parentais de que o empenho das crianças é determinante para o desempenho académico (Gergiou, 1999). Ainda no mesmo estudo, a crença parental no empenho da criança como factor determinante no seu rendimento académico foi positivamente correlacionada com o comportamento parental que promove os interesses da criança e negativamente correlacionada com comportamentos que pressionam a criança para melhores resultados académicos. Ambos os comportamentos se correlacionam com o rendimento académico, o primeiro de uma forma positiva e o segundo de uma forma negativa. Além do mais, a crença que o empenho da criança é determinante no seu rendimento académico encontra-se positivamente correlacionada com o rendimento académico. De facto, esta crença foi a única que se correlacionou de forma estatisticamente significativa com o rendimento académico, não tendo sido encontrada relação para outras dimensões (Sorte, Capacidades e Outras Pessoas) (*idem*). Estes resultados parecem indicar que crenças parentais relativas a comportamentos da criança estão relacionadas com casos de insucesso escolar (Dix, Ruble, Grusec, & Nixon, 1986; O'Sullivan & Howe, 1996).

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

académico da criança, tendem a envolver-se mais na escola, no entanto a dimensão “ajudar com os trabalhos de casa” não foi incluída nesta tendência, uma vez que não se verificou correlação estatisticamente significativa entre a crença já referida e a dimensão do envolvimento parental “ajudar nos trabalhos de casa”. Mais recentemente, Gergiou e Tourva (2007) num estudo sobre as atribuições parentais e envolvimento parental, encontraram correlação entre o envolvimento parental e atribuições parentais relativas ao esforço dos próprios pais.

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

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

A comparação entre ensino profissional e ensino regular revelou diferenças significativas ao nível da escala de ICPADA condições familiares, o que é congruente com o facto de o ensino profissional apresentar geralmente um nível socioeconómico mais baixo. Em relação às diferenças encontradas nas escalas QEPP Envolvimento e QEPP Total, as médias são superiores para o ensino profissional. Como já mencionado anteriormente, o ensino profissional apresenta geralmente um nível socioeconómico mais baixo, sendo este associado por diversos estudos a menor envolvimento parental (e.g., Entwisle, 1990; Goodnow, 1984; Hess & Holloway's, 1984; Hoffman, 1984; Keating, 1990; Lareau, 1987, 1989; Thompson, Alexander, & Entwisle, 1988). No entanto, existem também outros estudos que demonstram precisamente o contrário (e.g., Chavkin & Williams, 1993; Clark, 1983, 1993; Delgado-Gaitan, 1990; Eccles & Harold, 1993; Lareau, 1989; Lee, 1985; Lightfoot, 1978, 1981; Moles, 1993; Saxe, Guberman. & Gearhart, 1987; Scanzoni, 1985; Spencer, 1985; Spencer & Dornbusch, 1990; Stevenson, Chen & Uttal, 1990), justificando os resultados encontrados. Estes estudos sugerem que as características socioeconómicas não explicam totalmente as decisões dos pais se envolverem na educação dos seus filhos nem determinam o valor que os pais colocam na educação. Na escala QEPP Qualidade da Relação a média foi superior para o ensino regular, o que poderá ser justificado à luz de estudos que têm sugerido que as realidades inerentes ao nível socioeconómico influenciam os recursos, tais como o salário, tempo/disponibilidade, energia e contactos com a comunidade (e.g., Baker & Stevenson, 1986; Bronfenbrenner, 1986; Hobbs, et al., 1984; Lareau, 1987, 1989; McDermott, Goldman, & Varenne, 1984).

Relativamente às diferenças entre géneros, surgem apenas ao nível da escala ICPADA personalidade, com maior elevação para o género feminino. Este

resultado pode ser compreendido à luz dos processos complementares actantes nas relações entre pais e filhos, associados à noção de papel parental e papel filial (Goodnow, 1997; Goodnow & Collins, 1990; Smetana, 1995). As orientações parentais apresentam a tendência de transferir para os papéis de filhos e filhas crenças sobre género, acentuando diferenças em termos das preocupações e expectativas relativas a determinadas atribuições e responsabilidades socialmente esperadas (Valsiner, Branco, & Dantas, 1997).

Os resultados encontrados para a diferença de médias em relação ao número de reprovações, mais concretamente nos grupos nunca reprovou e uma reprovação, na dimensão QEPP Envolvimento, o grupo com uma reprovação apresenta média superior. Este resultado parece evidenciar que os pais dirigem as suas acções (i.e., elaboram as suas escolhas em relação ao envolvimento) ao anteciparem o resultado que as suas acções irão obter, como corrobora a teoria da auto-eficácia de Bandura (1989). Perante a primeira reprovação dos seus filhos, os pais sentem necessidade de aumentar os seus comportamentos de envolvimento (e.g., falar com maior frequência com os professores/director de turma) de modo a evitar que a reprovação se repita. Os pais traçam objectivos para os seus comportamentos e desenvolvem-nos (maior envolvimento) de modo a que o objectivo se cumpra (evitar nova reprovação). Perante nova reprovação, é possível que os comportamentos de envolvimento não aumentem quantitativamente e, conseqüentemente, diminua a qualidade da relação.

Futuros estudos

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

Referências

- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.
- Allen, D., & Fraser, B. J. (2007). Parent and student perceptions of the classroom learning environment and its association with student outcomes. *Learning Environments Research*, 10, 67-82.
- Ames, C., Galletta, A., & Watkins, T. (1993). *Parent involvement: The relationship between school to home communication and parents' perceptions and beliefs* (Report no.15). Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning: Illinois University, Urbana College of Education.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive Psychology and its Implications*. San Francisco: Freeman.
- Arnold, E. M., Goldston, D. B., Walsh, A. K., Reboussin, B. A., Daniel, S. S., Hickman, E., & Wood, F. B. (2005). Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 205-217.
- Bacon, M. K., & Ashmore, R. D. (1986). A consideration of the cognitive activities of parents and their role in the socialization process. In M. K. Ashmore & D. M. Brodzinsky (Eds.), *Thinking about the family: Views of parents and childrens* (pp. 3-33). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59, 156-166.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Barcelos, A. M. F. (2006). Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In A. M. F. Barcelos & M. H. Vieira-Abrahão (Org.), *Crenças e ensino de línguas - foco no professor no aluno, e na formação de professores* (pp. 15-42). Campinas, SP: Pontes.
- Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, 83, 85-102.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Burchinal, M., Peisner, F., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.
- Chavkin, N. F., & Williams, D. L., Jr. (1993). Minority parents and the elementary school: Attitudes and practices. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 73-84). Albany: State University of New York Press.

- Chechia, V. A., & Andrade, S. A. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia, 10*, 431-440.
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly, 7*, 178-206.
- Christenson, S. L., Hurley, C. M., Sheridan, S. M., & Fenstermacher, K. (1997). Parents' and school psychologists' perspectives on parent involvement activities. *School Psychology Review, 26*, 111-130.
- Christenson, S. L. (1999). Families and schools: Rights, responsibilities, resources, and relationships. In R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarten* (pp. 143-177). Baltimore: Brookes Publishing.
- Clark, R. (1983). *Family life and school achievement: Why poor Black children succeed or fail*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, R. M. (1993). Homework-focused parenting practices that positively affect student achievement. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 85-106). Albany: State University of New York.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology, 24*, 349-354.
- Delgado-Gaitan, C. (1990). *Literacy for empowerment: The role of parents in children's education*. New York: Falmer Press.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *Journal of Educational Research, 93*, 11-30.
- Dewey, J. (1993). *How We Think*. Lexington: D. C. Heath and Company.
- Dix, T., Ruble, D., Grusec, J., & Nixon, S. (1986). Social cognition in parents: inferential and affective reactions to children of three age levels. *Child Development, 57*, 879-894.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record, 94*, 568-587.
- Entwisle, D. R. (1990). Schools and the adolescent. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 197-224). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (1997). *Children, schools & inequality*. Boulder CO: West view Press.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal, 91*, 289-305.
- Finnstrom, O., Gaddlin, P. O., Leijon, I., Samuelsson, S., & Wadsby, M. (2003). Very low-birth-weight children at school age: academic achievement, behavior and self-esteem and relation to risk factors. *Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine, 14*, 75-84.

- Georgiou, S. N. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 409-429.
- Georgiou, S. N., & Tourva, A. (2007). Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology of Education*, 4, 473-482.
- Goodnow, J. J. (1984). Parents' ideas about parenting and development: A review of issues and recent work. In M. E. Lamb, A. L. Brown, & B. Rogoff (Ed.), *Advances in developmental psychology* (Vol. 3, pp. 193-242). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goodnow, J. J. (1985). Change and variation in ideas about childhood and parenting. In I. E. Siegl (Ed.), *Parental belief system* (pp. 235-270). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goodnow, J. J. & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parent's ideas*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goodnow, J. J. (1997). Parenting and the transmission and internalization of values: From socio-cultural perspectives to within-family analysis. Em: J. E. Grusec & L. Kuczynsky (Orgs.), *Parenting and children's internalization of values: Handbook of contemporary theory* (pp. 333-361). New York, NY: Wiley.
- Grossman, S., Osterman, K., & Schmelkin, L. P. (1999). *Parent involvement: The relationship between beliefs and practices*. Additional information about the document that does not fit in any of the other fields; not used after 2004. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Acedido em: 06 de Março de 2010, em: <http://www.eric.ed.gov>
- Harkness, S., & Super, C.M., (1996). *Parents' cultural belief systems: their origins, expressions and consequences*. (2nd Ed). New York (NY): Guilford Press.
- Harkness, S., Super, C. M., Axia, V., Elias, A., Palacios, J., & Welles-Nyström, B. (2001). Cultural pathways to successful parenting. *International Society for the Study of Behavior Development*, 38, 9-13.
- Hess, R. D., & Holloway, S. D. (1984). Family and school as educational institutions. In R. D. Parke (Ed.), *Review of child development research: Vol. 7. The family* (pp.179-222). Chicago: University of Chicago Press.
- Himelstein, S., Graham, S., & Weiner, B. (1991). An attributional analysis of maternal beliefs about the importance of child-rearing practices. *Child Development*, 62, 301-310.
- Hobbs, N., Dokecki, P. R., Hoover-Dempsey, K. V., Moroney, R. M., Shayne, M. W., & Weeks, K. A. (1984). *Strengthening families: Strategies for child care and parent education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hoffman, L. W. (1984). Work, family, and the socialization of the child. In R. D. Parke (Ed.), *Review of child development research: Vol. 7. The family* (pp. 223-282). Chicago: University of Chicago Press.
- Horwitz, E. K. (1985). Using students beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annuals*, 18, 333-340.

- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331.
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Eds.), *Les représentations Sociales* (pp. 31-61). Paris: Presses Universitaires de France.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice english as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10, 439-452.
- Johnson, K. E. (1999). *Understanding language teaching*. Toronto: Heinle & Heinle Publishers.
- Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 54-89). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Keller, H., Lohaus, A., Völker, S., Elben, C., & Ball, J. (2003). Warmth and contingency and their relationship to maternal attitudes toward parenting. *Journal of Genetic Psychology*, 164, 275-92.
- Kim, K., & Rohner, R. P. (2002). Parental warmth, control, and involvement in schooling: Predicting academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 127-140.
- Kinlaw, C. R., Kurtz-Costes, B., & Goldman-Fraser, J. (2001). Mothers' achievement beliefs and behaviors and their children's school readiness: A cultural comparison. *Applied Developmental Psychology*, 22, 493-506.
- Kobarg, P. R., Sachetti, A. R., & Vieira, M. L. (2006). *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16, 96-102.
- Kolvin, I., Miller, F. J. W., Fleeting, M., & Kolvin, P. A. (1988). Risk/protective factors for offending with particular reference to deprivation. In M. Rutter (Org.), *Studies of psychosocial risk: the power of longitudinal data* (pp. 77-95). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W. (1996). Shifting ecologies during the 5 to 7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. In A. Sameroff & M. M. Haith (Eds.), *The Five to Seven Year Shift: The Age of Reason and Responsibility* (pp. 363-386). Chicago: The University of Chicago Press.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. New York: Falmer Press.
- Lee, C. C. (1985). Successful rural black adolescents: A psychological profile. *Adolescence*, 20, 129-142.
- Lightfoot, S. L. (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*. New York: Basic Books.
- Lightfoot, S. L. (1981). Toward conflict and resolution: Relationships between families and schools. *Theory: into Practice*, 20, 97-103.
- Loo, R., & Thorpe, K. (2000). Confirmatory factor analyses of the full and short

- versions of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Journal of Social Psychology*, 140, 628-635.
- Lopez, A., & Cole, C. L. (1999). Effects of a parent implemented intervention on the academic readiness of five Puerto Rican kindergarten students in an urban school. *School Psychology Review*, 28, 439-447.
- Lordelo, E. R., Fonseca, A. L., & Araújo, M. L. V. B. (2000). Responsividade do ambiente de desenvolvimento: crenças e práticas como sistema cultural de criação de filhos. *Psicologia Reflexiva Crítica*, 13, 73-80
- Lynch, J., Anderson, J., & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20.
- Mapp, K. L. (2003). Having their say: Parents describe how and why they are engaged in their children's learning. *School Community Journal*, 13, 35-64.
- Martini, M. (1995). Features of home environments associated with children's school success. *Early Child Development and Care*, 111, 49-68.
- Maughan, B. (1988). School experiences as risk/protective factors. In M. Rutter (Org.), *Studies of psychosocial risk: the power of longitudinal data* (pp.200-220). Cambridge: Cambridge University Press.
- McDermott, R. P., Goldman, S. V., & Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems with the organization of homework. *Teachers College Record*, 85, 391-409.
- McGillicuddy-De Lisi, A.V. (1985). The relationship between parental beliefs and childrens cognitive level. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems* (pp. 7-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (2000). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37, 379-402.
- Miller-Johnson, S. & Maumary-Gremaud, A. (1995). *Parent Teacher Involvement: Parent Version*. (Fast Track Project Technical Report). Durham, NC: Duke University.
- Moles, O. C. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 21-49). Albany: State University of New York Press.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: Press Universitary de France.
- Murphey, D. A. (1992). Constructing the child: Relations between parents' beliefs and child outcome. *Developmental Review*, 12, 199-232.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Ninio, A., & Rinott, N. (1988). Father's involvement in the care of their infant and their attributions of cognitive competence to infants. *Child Development*, 59, 652-663.
- Okagaki, L., & Sternberg, R. J. (1993). Parental beliefs and children's school

- performance. *Child Development*, 64, 36-56.
- O'Sullivan, J. & Howe, M. (1996). Causal attributions and reading achievement: Individual differences in low income families. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 363-387.
- Pajares, M. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Paulhus, D. L., & Reid, D. B. (1991). Enhancement and denial in socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 307-317.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441-462.
- Reynolds, A. J., Weissberg, R. P., & Kaspro, W. J. (1992). Prediction of early social and academic adjustment of children from the inner city. *American Journal of Community Psychology*, 20, 599-624.
- Reynolds, A. J., Mavrogenes, N. A., Bezruckzo, N., & Hagemann, M. (1996). Cognitive and family support mediators of preschool effectiveness: A confirmatory analysis. *Child Development*, 67, 1119-1140.
- Ribas, R.C., Moura, M.L., & Hutz, C. (2004). Brazilian adaptation of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Avaliação Psicológica*, 3, 2, 83-92.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health. In A. J. Sameroff, M. Lewis & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 135-156). Nova York: Kluwer / Plenum.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Saxe, G. B., Guberman, S. R., & Gearhart, M. (1987). Social processes in early number development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 52, 2, 216).
- Scanzoni, J. (1985). Black parental values and expectations of children's occupational and educational success: Theoretical implications. In H. P. McAdoo & J. L. McAdoo (Eds.), *Black children: Social, educational, and parental environments* (pp. 113- 122). Beverly Hills, CA: Sage.
- Sheldon, S. B., & Hopkins, J. (2002). The parents' social nets and convictions as predictors of parents' involvement. *Elementary School Chicago*, 102, 301-316.
- Shumow, L. (1997). Parents' educational beliefs: Implications for parent participation in school reforms. *School Community Journal*, 7, 205-217.
- Sigel, I. E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. In I. E. Sigel (Ed.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (pp. 345-371.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sigel, I. E. (1986). Reflections on the belief-behavior connection: Lessons learned from a research program on parental belief systems and teaching strategies. In M. K. Ashmore & D. M. Brodzinsky (Eds.), *Thinking about the family: Views of parents and children* (pp. 35-65). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority

- during adolescence. *Child Development*, 66, 299-316.
- Spencer, M. B. (1985). Cultural cognition and social cognition as identity correlates of Black children's personal-social development. In M. B. Spencer, G. K. Brookins, & W. R. Allen (Eds.), *Beginnings: The social and affective development of Black children* (pp. 215-230). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spencer, M. B., & Dornbusch, S. M. (1990). Challenges in studying minority youth. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 123-146) Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stevenson, H. W., Chen, C., & Uttal, D. H. (1990). Beliefs and achievement: A study of Black, White and Hispanic children. *Child Development*, 61, 508-523.
- Thompson, M. S., Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1988). Household composition, parental expectations and school achievement. *Social Forces*, 67, 424-451.
- Valsiner, J., Branco, A.U., & Dantas, C. (1997). Co-construction of human development: Heterogeneity within parental belief orientations. Em: J. E. Grusec, & L. Kuczynski (Orgs.), *Parenting and children's internalization of values*. (pp. 283- 304). New York: Wiley.
- White, K. R., Taylor, M. J., & Moss, V. D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62, 91-125.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.