

Diferenças de classe no envolvimento parental: interações e processos

Carlos Alonso Carmona

Universidad Complutense de Madrid

Artigo recebido a 31/07/2025.

Aceite para publicação a 19/08/2025.

Resumo

As pesquisas sobre envolvimento escolar têm-se interessado pelos efeitos das práticas de apoio parental no desempenho dos filhos. Esses estudos costumam operacionalizar os comportamentos familiares como variáveis independentes, procurando uma correlação estatística com o sucesso escolar dos filhos, considerado como variável dependente. Defendemos que essa abordagem ignora dinâmicas cruciais de interdependência e processo. Os comportamentos de pais e filhos modificam-se mutuamente, numa relação mediada pelas interações passadas, que, por sua vez, condicionam as futuras. Com base numa pesquisa própria, oferecemos explicações alternativas para diversos resultados consolidados na literatura sobre o tema, especialmente no que diz respeito às diferenças de classe social no envolvimento parental.

Palavras-chave: Implicação parental; Classe social; Casualidade processual.

Class differences in parental involvement: interactions and processes

Abstract

Research on school involvement has focused on the effects of parental support practices on children's academic performance. These studies often operationalize family behaviors as independent variables, seeking their statistical correlation with children's academic success, considered a dependent variable. We argue that this approach overlooks crucial dynamics of interdependence and process. The behaviors of parents and children mutually shape each other in a relationship mediated by past interactions, which, in turn, influence future ones. Based on our own research, we offer alternative explanations for several well-established findings in the literature on this topic, particularly regarding social class differences in parental involvement.

CARMONA, Carlos Alonso (2025),

"Diferenças de classe no envolvimento parental: interações e processos",
Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. LII, pp. 143 - 162
DOI: <https://doi.org/10.21747/08723419/soc52a5>

Keywords: Parental involvement; Social class; Processual casualty.

Différences de classe dans l'implication parentale : interactions et processus

Résumé

Les recherches sur l'implication scolaire se sont intéressées à les effets des pratiques de soutien parental sur la performance académique des enfants. Ces études tendent à opérationnaliser les comportements familiaux comme des variables indépendantes, cherchant leur corrélation statistique avec la réussite scolaire des enfants, considérée comme une variable dépendante. Nous soutenons que cette approche néglige des dynamiques essentielles d'interdépendance et de processus. Les comportements des parents et des enfants se modifient mutuellement dans une relation médiée par les interactions passées, qui influencent à leur tour les interactions futures. À partir de notre propre recherche, nous proposons des explications alternatives à plusieurs résultats bien établis dans la littérature sur ce sujet, en particulier en ce qui concerne les différences de classe sociale dans l'implication parentale.

Mots-clés: Implication parentale; Classe sociale; Causalité procédurale.

Diferencias de clase en la participación parental: interacciones y procesos

Resumen

Las investigaciones sobre implicación escolar se han interesado por los efectos de las prácticas de apoyo parentales sobre los rendimientos filiales. Estas investigaciones suelen operacionalizar los comportamientos familiares como variables independientes, buscando su correlación estadística con el logro escolar de los hijos a modo de variable dependiente. Sostenemos que este enfoque ignora dinámicas cruciales de interdependencia y proceso. Los comportamientos de progenitores e hijos se modifican mutuamente, en una relación mediada por las interacciones pasadas que a su vez que condiciona las futuras. Partiendo de una investigación propia, ofrecemos explicaciones alternativas a varios hallazgos asentados en la literatura sobre la cuestión, especialmente en lo relativo a las diferencias de clase social en la implicación parental.

Palabras clave: Implicación parental; Clase social; Causalidad procesual.

Introdução

Fica claro o que se pretende expressar ao definir essa relação como um processo de figuração: só é possível compreender e explicar a sucessão dos atos de ambas as partes em sua mútua interdependência. Se a sucessão dos atos de cada parte fosse considerada isoladamente, pareceria desprovida de sentido (...) E embora esse entrelaçamento dos atos de ambas as partes ao longo do tempo careça de normas, o processo descrito não deixa, por isso, de possuir uma estrutura passível de análise
(Elías, 1981: 92-93).

Na segunda metade do século XX, impôs-se um determinado modo de investigação na sociologia acadêmica, que consiste em relacionar variáveis dependentes e independentes sem considerar a ordem temporal de sua ocorrência (Abbott, 1992, 2001). Esse procedimento domina os estudos sobre o chamado “envolvimento parental”, ou seja, as estratégias que as famílias utilizam para promover a trajetória escolar de seus filhos (Alonso Carmona & Martín Criado, 2022). Muitas das abordagens a esse fenômeno ignoram o seu caráter bidirecional — o ajuste mútuo entre comportamentos parentais e filiais —, que é precisamente o que torna o envolvimento um fenômeno dinâmico: uma vez que cada parte age em função da outra, a própria relação evolui com o tempo.

No presente artigo, começaremos por expor as abordagens hegemônicas sobre o envolvimento parental. Em seguida, destacaremos algumas perspectivas críticas a essa abordagem, que apontam a pouca atenção dada ao papel ativo dos filhos na configuração do envolvimento parental. Posteriormente, resumiremos os resultados de uma pesquisa própria (Alonso Carmona, 2020), na qual adotamos uma perspectiva relacional e processual para abordar o envolvimento parental. Por fim, argumentamos como essa abordagem nos oferece uma explicação alternativa para duas questões centrais (e inter-relacionadas) neste campo de estudo: as diferenças no envolvimento parental entre classes sociais e a associação entre envolvimento parental e desempenho acadêmico dos filhos.

1. Abordagens dominantes sobre o envolvimento parental

Um ramo importante de estudos sobre o chamado envolvimento parental tem se dedicado a investigar porque o investimento escolar de algumas famílias difere do de outras. Aqui, o envolvimento é tratado como uma variável dependente, cujas determinantes se pretende identificar. Essas pesquisas detectaram que o grau de envolvimento parental é condicionado por diferentes fatores. Alguns estão relacionados com as escolas e os professores: suas atitudes em relação à colaboração familiar e seus protocolos de contato (Murray *et al.*, 2014; Vigo Arrazola, Dieste Gracia & Julve Moreno, 2016). Outros estão vinculados com as características da família: suas crenças, habilidades e recursos, bem como o número e a idade dos filhos (Whitaker, 2019). Diversos estudos mostraram que essas últimas variáveis são mais preditivas dos comportamentos de apoio parental do que os próprios fatores escolares (Feuerstein, 2000; Deslandes & Bertrand, 2005).

Entre as características familiares “explicativas” do envolvimento, as pesquisas destacam a importância do status social: o apoio escolar parental é mais intenso à medida que aumenta a origem social, especialmente no ensino secundário (Cheadle & Amato, 2010; Benner, Boyle & Sadler, 2016). Diversas explicações foram propostas para essa diferença (Lott, 2001; Cooper & Crosnoe, 2007; Martín Criado e Gómez Bueno, 2017): baixas aspirações e menor confiança das classes populares na educação formal, menos recursos disponíveis para se envolver (capital económico, social e cultural, além de tempo) e até mesmo um tratamento discriminatório por parte das escolas, que não as fariam sentir-se parte da educação de seus filhos (Silva, 2014).

A outra grande linha de pesquisa sobre o envolvimento parental tem se concentrado em examinar seus efeitos sobre o desempenho escolar dos filhos (ou sobre características atitudinais associadas a ele, como disciplina, motivação, expectativas, etc.). Esses estudos (para revisões: Hill & Tyson, 2009; Boonk *et al.*, 2018; Kim, 2022) tratam o envolvimento como uma variável independente, buscando corroborar a hipótese de que um maior envolvimento está associado a um melhor desempenho académico dos filhos. A maioria dessas pesquisas emprega métodos quantitativos, especialmente análises multivariadas. Dado que os fatores

que explicam o desempenho escolar formam um sistema complexo de interação mútua, essas abordagens buscam isolar o efeito do envolvimento, mantendo sob controle estatístico as demais variáveis.

Esses estudos apresentam resultados contraditórios: enquanto algumas pesquisas encontram efeitos positivos do envolvimento sobre o desempenho, outras apontam efeitos nulos ou até negativos. Essas discrepâncias foram explicadas (a) pela diversidade de formas de conceitualizar o envolvimento parental – sob o mesmo rótulo são analisados diferentes comportamentos e atitudes – e (b) pela possibilidade de que o impacto do envolvimento varie em função de fatores como a idade dos filhos ou os recursos disponíveis. No entanto, as pesquisas também divergem sobre quais práticas específicas de envolvimento são mais eficazes. Também não há consenso sobre o impacto diferencial do envolvimento em diferentes grupos sociais e níveis escolares (Alonso Carmona, 2014; Robinson & Harris, 2014; Castro *et al.*, 2015).

2. O papel dos filhos

Em uma revisão já clássica sobre determinantes do desempenho escolar, Forquin (1985) dedica uma seção para tratar o impacto das atitudes e comportamentos familiares. Embora muitos estudos encontrem associações significativas entre diversas práticas parentais e o sucesso escolar, em muitos casos é difícil estabelecer a relação causal. A forma como os pais exercem sua "autoridade", fornecem "estímulos", transmitem certas "expectativas", etc., está condicionada pela própria trajetória escolar dos filhos. Esse problema agrava-se quando os comportamentos familiares examinados estão diretamente relacionados com o trabalho escolar, como é o caso das estratégias de envolvimento parental.

A possibilidade de que as atitudes dos filhos modifiquem os comportamentos dos pais foi contemplada – embora não suficientemente estudada – na literatura hegemônica sobre envolvimento parental. É comum a menção a um “efeito reativo” dos comportamentos parentais, ou seja, defende-se que tais comportamentos se intensificam quando surgem dificuldades escolares (Domina, 2005; McNeal, 2014). No entanto, a corrente dominante de

pesquisa recorreu a essa possibilidade de forma instrumental: quando as análises mostram correlações negativas ou nulas entre envolvimento parental e desempenho acadêmico. As correlações positivas, no entanto, continuam sendo interpretadas sob a direção causal habitual: os comportamentos de apoio parental melhoram os resultados dos filhos.

Algumas pesquisas, no entanto, tomaram mais a sério a forma como os comportamentos parentais são modelados pela trajetória dos filhos, além das estratégias reativas ou compensatórias. Desenhos longitudinais mostraram, por exemplo, como o bom desempenho dos filhos aumenta as expectativas parentais (Elías & Daza, 2019), leva os pais a conceder maior autonomia no trabalho escolar (Bronstein *et al.*, 2005) e a expor os filhos a maior consumo cultural (Quadlin, 2015). Por sua vez, os maus resultados dos filhos não só aumentam a vigilância e o controle sobre o escolar (Bernardi & Cebolla-Boado, 2014; Martín Criado & Gómez Bueno, 2017), mas também levam os pais a uma menor negociação e a estilos educacionais mais "autoritários" (Combs-Ronto *et al.*, 2009).

O ajuste entre atitudes parentais e filiais parece configurar-se de forma distinta dependendo da origem social. Assim, as estratégias reativas diante de um baixo desempenho são mais intensas e sustentadas no tempo entre as classes superiores (Robinson & Harris, 2014; Gil-Hernández, 2019). Em contrapartida, nas classes populares, a acumulação de problemas acadêmicos leva com mais frequência a um distanciamento familiar da escola (Cooper & Crosnoe, 2007; Alonso Carmona, 2020). Algo semelhante ocorre com as expectativas dos pais. Diante de maus resultados, as expectativas diminuem mais rapidamente entre as famílias de origem social inferior (Goldenberg, 2001; Martínez García, 2014; Martín Criado & Gómez Bueno, 2017).

As diferenças no envolvimento e nas atitudes frente à escolaridade por classe social não podem ser entendidas como um efeito automático dos seus valores culturais ou recursos. É necessário relacionar o envolvimento com as oscilações da trajetória escolar, observar o ajuste dos comportamentos parentais e filiais. Como qualquer relação de interdependência, esta deve ser analisada em termos de processo: a frequência, o modo e os efeitos das práticas parentais estão condicionados pelas práticas anteriores e, por sua vez, condicionam as futuras

(Jaeger & Breen, 2016). As formas de relação com a escola em diferentes meios sociais devem muito às dinâmicas acumulativas, de modo que essas diferenças aumentam com a idade dos filhos (Potter & Roksa, 2013; Dermott & Pomati, 2016).

3. Uma análise em chave de processo

Contrastamos as abordagens habituais sobre o envolvimento parental com uma pesquisa própria na qual adotamos uma abordagem processual e relacional: as práticas parentais e filiais condicionam-se mutuamente, e é precisamente por isso que o envolvimento parental é uma relação dinâmica. Nesta pesquisa (Alonso Carmona, 2020), utilizamos um design qualitativo e longitudinal. Entrevistamos pais de diferentes estratos sociais (9 de classe média, 9 de classe trabalhadora) quando os filhos haviam acabado de concluir a etapa da escolaridade primária (11-12 anos) em Sevilha, Espanha.

Nas entrevistas, tentamos construir relatos retrospectivos sobre as expectativas e práticas parentais de envolvimento (ajuda e vigilância com os deveres, contato com os professores, sanções relacionadas com a escola), interessando-nos especialmente pela sua evolução ao longo do tempo. Voltámos a entrevistar os mesmos informantes dois anos depois, para analisarmos as mudanças no envolvimento durante o ensino secundário.

Entre a primeira e a segunda entrevista, realizámos observação etnográfica nas escolas secundárias que os filhos frequentavam. Observámos as reuniões coletivas com as famílias realizadas no início do ano letivo, as reuniões de coordenação dos professores e as reuniões entre os pais entrevistados e os professores-tutores de seus filhos.

Essa análise permitiu-nos estabelecer três tipos ideais de dinâmicas familiares na transição para o ensino secundário, modeladas pela trajetória escolar do menor e pela origem social dos pais.

Processo 1: Confiança. Neste tipo, encontramos famílias em que os filhos obtêm bons resultados e demonstram um ajuste escolar adequado, tanto pertencentes à classe média quanto à classe trabalhadora. Nessas famílias, observamos um distanciamento progressivo em relação às obrigações escolares dos filhos em casa: cada vez se ajuda e se vigia menos. O discurso desses pais gira em torno dos conceitos de “autonomia” e “confiança”. O controle permanente é questionado, argumentando-se que ele produziria filhos caprichosos e dependentes. Seria obrigação dos filhos aprenderem a trabalhar sozinhos.

Essas famílias, no entanto, apresentam altas expectativas (imaginam seus filhos na universidade, pois o seu desempenho acadêmico é elevado) e estão bem informadas sobre o andamento dos seus filhos na escola. Os filhos desempenham um papel ativo nessa situação: compartilham facilmente muita informação, pois, como bons alunos, sabem que isso não os prejudica. Na verdade, é comum que “usem” as suas boas notas para negociar concessões de direitos com os pais e como uma forma de ganhar status simbólico em casa.

A relação dessas famílias com os professores é escassa e tranquila. Normalmente, não são chamadas para a escola e também não veem motivo para comparecer - enquanto tudo estiver bem. Os poucos encontros com o tutor adquirem um caráter quase ritual. O corpo docente supõe que essas famílias educam corretamente e os pais geralmente têm uma percepção positiva dos professores (pois os filhos, bons alunos, tendem a manter boas relações com eles). Além disso, os pais demonstram, durante as reuniões, estar bem informados sobre a trajetória escolar do filho – suas obrigações, suas notas –, confirmando as expectativas dos docentes (são famílias que “fazem a sua parte”).

Processo 2: Resignação. Este tipo agrupa famílias da classe trabalhadora com baixo capital cultural cujos filhos apresentam trajetórias problemáticas. Essas famílias demonstram um intenso envolvimento durante a primeira etapa da escolaridade, através de uma vigilância estreita das tarefas escolares e sancionando os filhos quando obtêm notas baixas (menos frequentemente, prestando ajuda direta). No entanto, a transição para a escolaridade secundária altera a situação. A vigilância torna-se cada vez mais difícil, pois os pais começam a não entender bem as tarefas e obrigações dos filhos. Estes, por sua vez, começam a resistir

ativamente ao envolvimento parental (opõem-se a serem vigiados, gerando confrontos e discussões com os pais). As tentativas de envolvimento parental vão deteriorando o clima familiar.

Os filhos, além disso, sabotam ativamente a relação familiar com a escola. Nas entrevistas, os pais comentam como tentam enganá-los, mentindo sobre as datas dos exames e ocultando tarefas e advertências. O envolvimento vai se tornando cada vez mais custoso emocionalmente e menos rentável academicamente: à medida que os filhos continuam a reprovar, percebe-se como ineficaz. Os conflitos e fracassos contínuos em melhorar o desempenho dos filhos levam os pais a abandonar gradualmente as suas estratégias – cada vez se vigia e sanciona menos –, ao mesmo tempo que as suas expectativas diminuem. Isso aumenta a capacidade dos filhos de evitar o controle parental, numa dinâmica que se retroalimenta. As reprovações continuam acumulando-se e, com o tempo, os pais acabam resignando-se: abandonam totalmente as práticas de envolvimento e o baixo desempenho normaliza-se.

Estas famílias costumam manter um contato estreito com os professores durante a etapa primária: procuram nos docentes soluções para os primeiros problemas dos filhos, além de informações que diminuem em casa (quando os filhos começam a não compartilhá-las). Mas essa relação torna-se mais tensa no secundário, à medida que o desempenho diminui e o envolvimento parental falha em casa. Primeiro, porque as atitudes anti-escola dos filhos predispoem os professores a uma percepção negativa dessas famílias: suspeitam que por trás dos problemas dos filhos estão pais que não se importam. Segundo, porque durante as reuniões, os pais demonstram possuir informações incompletas sobre a trajetória dos filhos, dadas as resistências e ocultações destes. Essa ignorância é captada pelos docentes, “confirmando” suas suspeitas e alimentando a ideia de que os problemas dos filhos são resultado do desinteresse parental. Os encontros com os professores são vividos com desconforto e isso leva-os a espaçar cada vez mais as visitas. Com o tempo, a família deixa de comparecer à escola, mesmo quando é explicitamente convocada. Isso reforça a percepção dos professores de que a família não se envolve nem se interessa.

Processo 3: Controle. Este tipo é composto por famílias da classe média cujos filhos têm dificuldades escolares. Nelas, os filhos tentam resistir à vigilância e ao controle parental, mas a possibilidade de sucesso das suas estratégias é muito menor. Nessas famílias, é comum oferecer apoio direto nas tarefas escolares dos filhos (sentando-se para fazer as tarefas com eles), bem como avaliar constantemente as mesmas (por exemplo, revendo a lição antes dos exames, revendo os tópicos e os exercícios). Essas práticas deixam pouco espaço para que os filhos consigam evitar o envolvimento parental. Após algumas tentativas frustradas de evasão, os filhos acabam aceitando a inevitabilidade do trabalho escolar e diminuindo as suas resistências. Isso facilita os comportamentos parentais de intervenção, numa dinâmica de retroalimentação que funciona de maneira inversa ao tipo anterior. Além disso, à medida que as estratégias parentais são mais eficazes para melhorar o desempenho, os filhos podem até agradecer a ajuda recebida.

Essa configuração do envolvimento doméstico terá um efeito importante na interação entre famílias e docentes. Embora os filhos não obtenham bons resultados, mantêm (com ajuda familiar) uma certa regularidade no trabalho escolar. Durante as reuniões com os tutores, os pais estão bem informados das dificuldades dos filhos e podem valorizar o seu envolvimento. Isso leva os professores à percepção de que a família está “empurrando” a situação na direção correta, e que os problemas são passageiros e solucionáveis. Essa é a mesma leitura da situação feita pela família: que, graças ao apoio contínuo, o filho conseguirá melhorar seus resultados e passar de ano. A confiança de que a trajetória do menor é reversível leva essas famílias a manterem estáveis as suas expectativas.

4. Protagonistas esquecidos

As dinâmicas expostas anteriormente obrigam-nos a repensar a forma como habitualmente se entende o envolvimento parental. Expressões como "relação familiar com a escola" podem enganar, pois a maior parte dos comportamentos investigados sob essa etiqueta não são interações da família com a escola, mas sim dos pais com os filhos. Mesmo aquelas práticas que acontecem à margem dos filhos (como os contactos entre progenitores e professores) só

têm sentido e só podem ser compreendidas analisando as estratégias e disposições escolares dos filhos. Este papel ativo dos filhos no sistema de relações familiares não deveria ser surpreendente: há décadas que se constata que os estilos educativos domésticos têm cada vez mais uma orientação para a negociação (Meil, 2023).

No entanto, muitas investigações sobre o envolvimento continuam a assumir uma causalidade unidirecional: dos comportamentos parentais para os comportamentos filiais. Quando se presta atenção aos filhos, não se deixa de lhes atribuir um papel passivo. Se os menores "influenciam" as estratégias da família, seria devido ao ajustamento dessas estratégias às suas dificuldades (intensificando o envolvimento perante um baixo desempenho ou abandonando-o quando vão bem). Esta lógica de adaptação está presente nos comportamentos familiares, mas é insuficiente para entender a interdependência entre as ações de progenitores e filhos. A forma como as estratégias filiais modelam o contexto familiar vai muito além. Principalmente por três razões:

Primeiro, porque os filhos são parte ativa da relação dos progenitores com o seu trabalho escolar em casa. Para além da "adaptação" parental às suas dificuldades, os menores podem incentivar essa ajuda ou opor-se frontalmente a ela. Esta última situação de resistência vai materializando-se em pequenas ocultações das tarefas atribuídas e em desafios verbais e confrontos diretos com as ordens dos progenitores. Como vimos, a possibilidade de sucesso das suas estratégias – e, com isso, a possibilidade de estas se manterem ao longo do tempo e se consolidarem – é muito distinta em função dos recursos que os progenitores dispõem.

Segundo, porque os filhos são os principais mensageiros da escola na família (Perrenoud, 1987). A maioria dos juízos dos docentes que chega aos progenitores faz-se através dos filhos. Muitos desses juízos são observações e indicações informais ao aluno que depois são comunicadas em casa, e que os filhos podem modular, reconstruir ou até ocultar. No caso de mensagens docentes que se materializam em documentos escritos (notas na agenda, avaliações, relatórios de comportamento), os filhos podem preparar o terreno para que sejam recebidos de uma forma ou outra, ou até conseguir que nunca cheguem ao seu destino. Seja

como for, se os progenitores têm acesso ao que acontece na sala de aula, é fundamentalmente através dos filhos.

Terceiro, porque os filhos sinalizam, aos olhos do corpo docente, os modos disciplinares familiares. Além de serem mensageiros da escola para casa, também são o principal meio pelo qual os professores deduzem o que acontece no contexto familiar. Estas considerações são construídas a partir do desempenho e da atitude escolar do menor: ao avaliar o aluno, a escola avalia indiretamente a sua família (Rujas, 2017). Esses juízos acabam por condicionar o tratamento efetivo entre docentes e progenitores. Além disso, a experiência das famílias nestas reuniões afeta as suas práticas de implicação (incluindo a própria evolução na frequência de contacto com a escola). Nos casos em que a relação entre docentes e progenitores se torna conflituosa, o contacto é evitado, o que dá aos filhos maior margem de manobra para dificultar a implicação em casa.

5. Dialogando com a perspectiva hegemónica

Ignorar o papel dos filhos e a retroalimentação entre práticas parentais e filiais leva a compreensões incompletas ou erradas do fenómeno, especialmente no que diz respeito às relações de causalidade. Partir de uma perspectiva relacional – que é, necessariamente e ao mesmo tempo, uma perspectiva de processo – permite discutir ou reinterpretar alguns lugares comuns das investigações hegemónicas e a forma como alguns de seus resultados têm sido explicados.

Muitas pesquisas sobre o envolvimento parental no ensino médio ou secundário revelam que o seu efeito é inconsistente: às vezes, encontram-se relações nulas ou até mesmo negativas entre apoio familiar e desempenho dos filhos. Essas correlações negativas ocorrem especialmente em comportamentos de vigilância e ajuda mais direta (por exemplo, com as tarefas escolares em casa), assim como com ações mais punitivas (discussões, castigos). Por outro lado, as expectativas parentais ou as conversas sobre projetos futuros de estudo mostram associações positivas (Hill & Tyson, 2009; Robinson & Harris, 2014; Wei *et al.*, 2019).

Isso tem sido interpretado como uma ideia de que uma intervenção excessiva poderia gerar filhos dependentes e irresponsáveis e, portanto, de baixo desempenho. Especialmente numa fase como a adolescência, os menores deveriam acostumar-se a uma maior autonomia e os pais deveriam exercer uma supervisão mais distante.

Com base nos nossos dados qualitativos, defendemos que esses elementos não “explicam” o desempenho como variáveis independentes. São o produto, a longo prazo, de uma determinada configuração de relações entre pais e filhos, mediada precisamente pelos resultados dos filhos: quanto mais reprovações, mais vigilância e castigos. Com boas notas, concede-se mais autonomia, ao mesmo tempo que aumentam as expectativas parentais e se fala mais com os filhos sobre o seu futuro escolar. Isso também nos explica porque muitos estudos encontram uma relação curvilínea entre envolvimento e desempenho, concentrando-se os maus resultados em famílias com comportamentos “extremos”: os filhos encaminhariam-se para o fracasso, seja por uma intervenção parental excessiva que geraria dependência e frustração, seja por uma desconexão familiar que permitiria a evasão escolar. Mas a supervisão mais intensa da escolaridade costuma surgir precisamente em resposta às dificuldades académicas do filho. No entanto, quando essas dificuldades persistem, a resistência dos filhos e os conflitos com o corpo docente podem enfraquecer progressivamente o envolvimento das famílias e a sua propensão para frequentar a escola. Ambos os processos – especialmente o segundo – não são reações imediatas, mas configuram-se gradualmente ao longo dos anos escolares, adotando formas diferentes, conforme os recursos familiares. Daí que a relação curvilínea entre o envolvimento parental e o desempenho dos filhos se manifeste com mais clareza no ensino secundário do que no ensino primário, sendo particularmente visível em famílias de classe trabalhadora (Pérez Sánchez *et al.*, 2013).

Um pior desempenho nas notas dos filhos gera efeitos diferenciais em famílias de diferentes classes sociais, o que é fundamental para entender as próprias diferenças de envolvimento entre classes. Perante um desempenho em queda, os pais de classe média e alta reforçam o seu controlo, neutralizando as tentativas dos filhos de “desvincular” a família da escola. Os pais de classes populares também tomam medidas de controlo, mas encontram enormes

obstáculos para mantê-las ao longo do tempo: o envolvimento vai sendo abandonado à medida que se percebe cada vez menos rentável. Daí que as diferenças de classe nos comportamentos de apoio e nas expectativas sejam quantitativamente mais intensas no ensino secundário do que no primário, e muito mais intensas quando se compara famílias com baixo desempenho académico (Martínez García, 2014; Martín Criado & Gómez Bueno, 2017).

Conclusões

A partir do exposto neste texto, poderia deduzir-se que a principal limitação das investigações sobre esta questão reside no facto de terem interpretado os comportamentos dos filhos como produto dos comportamentos parentais, quando, na realidade, as coisas funcionam no sentido inverso. No entanto, não se trata de uma mera questão de inverter a relação causal. As ações dos progenitores não transformam automaticamente os filhos, nem vice-versa. A implicação familiar na escolaridade é um processo, cuja configuração num dado momento depende do seu histórico de relações anteriores, da inter-relação gradual entre as práticas de diversos atores (filhos e progenitores, mas também de docentes). O objeto de estudo, então, não são os comportamentos parentais “no vácuo”, mas sim o sistema de relações familiares: as suas regularidades, os seus confrontos, as suas tensões e a sua volúvel relação de forças entre os diferentes integrantes — elementos, todos eles, que marcarão a forma como o sistema evolui ao longo do tempo.

A inter-relação entre as distintas características do contexto familiar implica, igualmente, que não se pode raciocinar “mantendo tudo o resto constante”: um mesmo comportamento pode ter causas, efeitos e sentidos muito distintos, dependendo da dinâmica em que está inserido. Assim, o facto de os pais falarem com os professores tem consequências muito diferentes, dependendo do desempenho dos filhos, do grau em que a implicação em casa é efetiva e do status social da família. Da mesma forma, distintos processos podem dar origem a práticas nominalmente semelhantes. Este é o caso do abandono de muitas práticas de controlo à medida que os filhos crescem: essa situação pode ocorrer porque a vigilância não é considerada necessária ou porque se percebe que é ineficaz.

Ignorar os processos e as causalidades recíprocas obscurece mecanismos fundamentais para a análise dos fenómenos sociais (Abbott, 1992, 2001), incluindo a implicação parental. Conceitos como o de “dependência de trajetória” lembram-nos que pequenas diferenças iniciais podem desencadear processos de *feedback* que geram resultados diametralmente opostos. Nas primeiras etapas escolares, existem poucas diferenças de classe em termos de expectativas e envolvimento. Nos casos em que os filhos começam a sofrer fracasso escolar — especialmente no ensino secundário —, famílias de todas as classes sociais implementam estratégias para tentar reverter a situação. No entanto, carecendo de capital cultural, os pais das classes populares têm menos recursos para supervisionar e apoiar a escolaridade dos filhos. Com o tempo, estes desenvolvem estratégias mais eficazes para contornar o controlo familiar. Os progenitores tentam diversas formas de intervenção, mas ao verificarem a sua ineficácia, acabam por abandoná-las. Após repetidos fracassos e crescentes conflitos familiares, chegam a perceber o fracasso escolar como inevitável. Como resultado, as suas expectativas e o seu grau de implicação diminuem, correlacionando-se com o baixo desempenho académico dos filhos.

Cruzar variáveis de forma descontextualizada e ignorar que a situação presente é produto da sequência prévia de acontecimentos leva muitos analistas a concluir que o baixo envolvimento das famílias de classe operária é a causa dos piores resultados académicos dos seus filhos. Este raciocínio deu origem a múltiplas iniciativas para promover o envolvimento escolar das famílias de origem social inferior (Jeynes, 2012; Breiner, Ford & Gardsden 2016). A perspectiva aqui apresentada leva a conclusões diferentes. Os distanciamentos familiares da escola não são uma simples questão de boa ou má vontade parental, mas sim fruto de redes de inter-relações onde intervêm filhos, docentes e progenitores com recursos desiguais. Atribuir ao âmbito familiar a responsabilidade por atenuar os problemas escolares dos filhos pode intensificar as desigualdades educacionais. Quando a trajetória escolar se coloca em risco, alguns estudantes terão muito mais facilidade do que outros para superar os obstáculos e prosseguir o seu percurso escolar.

Referências bibliográficas

ABBOTT, Andrew (1992), "From causes to events: Notes on narrative positivism", *Sociological Methods & Research*, 20(4), 428-455. <https://doi.org/10.1177/0049124192020004002>.

ABBOTT, Andrew (2001), *Time matters: On Theory and Method*, Chicago, University of Chicago Press.

ALONSO CARMONA, Carlos (2014), "Familia, escuela y clase social. Sobre los efectos perversos de la implicación familiar", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2), 395-409.

ALONSO CARMONA, Carlos (2020), *Estrategias de implicación parental en lo escolar. Determinantes y transformaciones*, Tese de Doutoramento em Ciências Sociais, Sevilla, Faculdade de de Ciências Sociais da Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

ALONSO CARMONA, Carlos; & MARTÍN CRIADO, Enrique (2022), "Analizar sociológicamente la implicación parental: el tiempo importa", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 179, 3-20.

BENNER, Aprile D.; BOYLE, Alaina E.; & SADLER, Sydney (2016), "Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status", *Journal of youth and adolescence*, 45, pp. 1053-1064. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0431-4>.

BERNARDI, Fabrizio; & CEBOLLA-BOADO, Héctor (2014). "Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-22. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>.

BOONK, Lisa *et al.* (2018), "A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement", *Educational Research Review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>.

BREINER, Heather; FORD, Morgan; & GARDSDEN, Vivian L. (2016), *Parenting matters: Supporting parents of children ages 0-8*. National Academic Press.

BRONSTEIN, Phyllis *et al.* (2005), "Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: a longitudinal study", *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 559-575. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8946-0>.

CASTRO, María *et al.* (2015), "Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis", *Educational Research Review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>.

CHEADLE, Jacob; & AMATO, Paul R. (2010), "A quantitative assessment of Lareau's qualitative conclusions about social class, race and parenting", *Journal of Family Issues*, 32(5), 679-706. <https://doi.org/10.1177/0192513x10386305>.

COMBS-RONTO, Lindsey A. *et al.* (2009), "Interactions between maternal parenting and children's early disruptive behavior: bidirectional associations across the transition from preschool to school entry", *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(8), 1151-1163. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9332-2>.

COOPER, Carey E.; & CROSNOE, Robert (2007), "The engagement in schooling of economically disadvantaged parents and children", *Youth & Society*, 38(3), 372-391. <https://doi.org/10.1177/0044118x06289999>.

DERMOTT, Esther; & POMATI, Marco (2016), "Good parenting practices: how important are poverty, education and time pressure?", *Sociology*, 50(1), 125-142. <https://doi.org/10.1177/0038038514560260>.

DESLANDES, Rollande; & BERTRAND, Richard (2005), "Motivation of parent involvement in secondary-level schooling", *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175. <https://doi.org/10.3200/joer.98.3.164-175>.

DOMINA, Thurston (2005), "Leveling the home advantage: assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school", *Sociology of Education*, 78(3), 233-249. <https://doi.org/10.1177/003804070507800303>.

ELÍAS, Marina; & DAZA, Lidia (2019), "Configuración y reconfiguración de las expectativas educativas después de la educación obligatoria: Un análisis longitudinal", *International Journal of Sociology of Education*, 8(3), 206-235. doi: 10.17583/ rise.2019.4479.

ELÍAS, Norbert (1981), *Sociología fundamental*, Barcelona, Gedisa.

FEUERSTEIN, Abe (2000), "School characteristic and parent involvement: influences on participation in children's schools", *The Journal of Educational Research*, 94(1), 29-40. <https://doi.org/10.1080/00220670009598740>.

- FORQUIN, Jean Claude (1985), "El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social", *Educación y Sociedad*, 3, 198-228.
- GOLDENBERG, Claude *et al.* (2001), "Cause or Effect? A longitudinal study of immigrant latino parents' aspirations and expectations and their children's school performance", *American Educational Research Journal*, 38(3), 548-582. <https://doi.org/10.3102/00028312038003547>.
- GIL-HERNÁNDEZ, Carlos (2019), "Do Well-off Families Compensate for Low Cognitive Ability?" *Sociology of Education*, 92(2), 150-175. <https://doi.org/10.1177/0038040719830698>.
- HILL, Nancy E.; & TYSON, Diana F. (2009), "Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement", *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>.
- JAEGER, Mads M.; & BREEN, Richard (2016), "A dynamic model of Cultural Reproduction", *American Journal of Sociology*, 121(4), 1079-1115. doi:10.2139/ssrn.2208961.
- JEYNES, William (2012), "A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students", *Urban Education*, 47(4), 706-742. <https://doi.org/10.1177/0042085912445643>.
- KIM, Sungwon (2022), "Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order meta-analysis", *Educational Research Review*, 37, 104695. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104695>.
- LOTT, Berenice (2001), "Low-income parents and the public schools", *Journal of Social Issues*, 57(2), 247-259. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00211>.
- MARTÍN CRIADO, Enrique; & GÓMEZ BUENO, Carmuca (2017), "El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar", *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 35(2), 305-325. <https://doi.org/10.5209/crla.56777>.
- MARTÍNEZ GARCÍA, José S. (2014), "Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica", *Revista de Sociología de la Educación*, 7(2), 449-467.
- MCNEAL, Ralph B. (2014), "Parent Involvement, Academic Achievement and the Role of Student Attitudes and Behaviours as Mediators", *Universal Journal of Educational Research*, 2(8), 564-576. <https://doi.org/10.13189/ujer.2014.020805>.
- MEIL, Gerardo (2023), "From the patriarchal family to the postmodern family: The transition in Spain", *Recherches familiales*, 20(1), 55-69.

MURRAY, Kantahyane W. *et al.* (2014), "Barriers and facilitators to school-based parent involvement for parents of urban public middle school students", *SAGE open*, 4(4). <https://doi.org/10.1177/2158244014558030>.

POTTER, Daniel; & ROKSA, Josipa (2013), "Accumulating Advantages over Time: Family Experiences and Social Class Inequality in Academic Achievement", *Social Science Research*, 42(4), 1018-1032. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.02.005>.

PÉREZ SÁNCHEZ, Carmen N. *et al.* (2014), "Inversión pedagógica y éxito escolar del alumnado de clase obrera", *Revista de Sociología de la Educación*, 7(2), 410-428.

PERRENOUD, Philippe (1987), "Le Go-Between: Entre la Famille et l'École, l'Énfant Messenger et Message", In Cléopatre Montandon and Philippe Perrenoud (org.), *Entre Parents et Enseignants: Un Dialogue Impossible?*, Berna, Peter Lang, pp. 49-87.

QUADLIN, Natasha Yurk (2015), "When children affect parents: children's academic performance and parental investment", *Social Science Research*, 52, 671-685. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.10.007>.

ROBINSON, Keith; & HARRIS, Angel L. (2014), *The Broken Compass*, Cambridge: The Harvard University Press.

RUJAS, Javier (2017), "Como juzga la escuela a las familias", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 385-396.

SILVA, Pedro (2014), "Escolas, meios populares e mediação sociocultural", in Marcelo Baumann Burgos (org.), *A escola e o mundo do aluno*, Rio de Janeiro, Garamond, pp. 403-449.

VIGO ARRAZOLA, Begoña; DIESTE GRACIA, Belén; & JULVE MORENO, Carmen (2016), "Voces sobre participación de las familias en la escuela y éxito escolar", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 320-333.

WEI, Jun *et al.* (2019), "Why does parents' involvement in youth's learning vary across elementary, middle and high school?", *Contemporary Educational Psychology*, 56, 262-274. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.007>.

WHITAKER, Manya C. (2019), "The Hoover-Dempsey and Sandler model of the parent involvement process", in Tammy A. Turner-Vorbeck and Steven B. Sheldon (org.), *The Wiley Handbook of family, school and community relationships in education*, New York, Wiley, pp. 419-443. <https://doi.org/10.1002/9781119083054.ch20>.

Carlos Alonso Carmona.

Departamento de Sociología Aplicada. Universidad Complutense de Madrid. C/Rector Royo-Villanova, 1, 28040. Madrid, Espanha. ORCID ID: 0000-0003-3322-2307.

E-mail: calonsocarmona@gmail.com