

Ana Tânia Santos Gonçalves

Estilos Parentais e o seu Impacto no Sucesso Escolar dos Alunos:

Um estudo numa escola TEIP 2



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2013

Ana Tânia Santos Gonçalves

Estilos Parentais e o seu Impacto no Sucesso Escolar dos Alunos:

Um estudo numa escola TEIP 2



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2013

Ana Tânia Santos Gonçalves

Estilos Parentais e o seu Impacto no Sucesso Escolar dos Alunos:
Um estudo numa escola TEIP 2

(Ana Tânia Santos Gonçalves)

Orientadora: Prof^a. Doutora Susana Cristina Rodrigues
Ferreira de Sousa Moreira Marinho

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade
Fernando Pessoa como parte dos requisitos para
obtenção do grau de Mestre em Psicologia -
especialização em Psicologia Clínica e da Saúde

Porto, 2013

RESUMO

O estudo aqui apresentado pretende contribuir para a identificação dos estilos parentais mais associados ao sucesso escolar dos alunos de uma Escola/Agrupamento TEIP. Assim, a presente investigação tem por finalidade analisar os estilos parentais percebidos por alunos com sucesso e insucesso escolar. Pretende-se, igualmente, comparar o grupo de alunos com melhores e piores condições socioeconómicas em termos de resultados escolares, bem como, comparar os resultados escolares dos alunos em função dos níveis de literacia dos pais.

Participaram deste estudo 132 adolescentes, dos quais 70 (53%) são do sexo feminino, distribuídos por diferentes anos de escolaridade (do 5º ao 9º ano), com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos.

Os instrumentos utilizados para a avaliação das dimensões em análise foram o Questionário Sociodemográfico e a Escala de Exigência e Responsabilidade Parental (Teixeira, Bardagi e Gomes, 2004).

Os resultados encontrados permitiram verificar que os adolescentes com sucesso escolar tendem a ver os seus progenitores como mais exigentes e responsivos (o que corresponde ao estilo autoritativo) sendo as mães percebidas como mais exigentes e responsivas quando comparadas com os pais. Verificou-se ainda que as percepções dos estilos parentais apresentadas pelos alunos foram em grande número classificadas como negligentes (menos exigentes e responsivos), sendo este um dado a realçar nesta investigação. Quanto às variáveis NSE e literacia constatou-se a existência de uma relação positiva entre o nível socioeconómico e o sucesso escolar dos alunos, observando-se igualmente que alunos cujos progenitores apresentam níveis de literacia superior tendem a apresentar melhores resultados escolares, apesar de esta se mostrar uma relação menos significativa no caso das mães.

Perante os resultados alcançados é possível considerar a importância destes aspetos em futuras investigações e intervenções que pretendam promover a melhoria do sucesso escolar

dos alunos e o desenvolvimento de competências parentais promotoras desse mesmo sucesso, com particular incidência em alunos em risco educacional.

Palavras Chave: Estilos Parentais, Sucesso Escolar, NSE, Literacia Familiar.

ABSTRACT

The present study aims to contribute to the identification of parenting styles most associated with the academic success of students in a school/Grouping TEIP. Therefore, the aim of this study was to examine parenting style perceived by students with the academic success and school failure. It is also intended to compare the group of students with the best and worst socioeconomic levels in terms of school grades as well as compare the educational achievement of students in terms of literacy levels of their parents.

132 adolescents participated in this study, 70 (53%) girls, from 5th to 9th school year, aged between 12 and 16 years old.

The materials used in the research were the Socio-Demographic Questionnaire and the Parental Responsiveness and Demandingness Scale.

The results show that students with academic success perceive their parents as more responsive and demanding (parental authoritative style). Additionally, they perceived their mothers as more responsive and demanding when compared with their parents. Furthermore, a large number of student's perception of parenting styles were classified as negligent (less demanding and responsive), a particular highlight of this investigation.

Regarding the variables socioeconomic level (SEL) and literacy we found a positive relationship between SEL and academic success of students. Also students whose parents have higher literacy levels tend to show better school results, although this is not statistically significant in the case of mothers literacy.

The results show that it is important to consider these issues in future investigations and interventions that intend to improve students' school success and the development of parenting skills that promote that same success, with particular focus on students at educational risk.

Keywords: Parenting Styles; academic success; socioeconomic levels; literacy levels

Agradecimentos

*À Universidade Fernando Pessoa,
pelo potencial profissionalismo e
pelas oportunidades de formação
e desenvolvimento.*

*Á minha orientadora,
Prof^a Doutora Susana Marinho,
pelos ensinamentos e pela confiança
que depositou em mim e no meu trabalho,
pelo apoio, disponibilidade e dedicação prestada
ao longo de todo este intenso caminho.*

*Á todos os professores
que de todo o meu percurso académico, fizeram parte,
em especial à Prof^a Doutora Isabel Silva
pela sua excelente formação, apoio incondicional
e pela força e segurança académica
que sempre acreditou em mim.*

*Ao Dr. Filipe Teixeira que me acolheu
na Escola EB 2/3 General Serpa Pinto de Cinfães,
como meu orientador de estágio, potenciando e fomentando em mim
o interesse pela Psicologia Educacional, prestando constantemente apoio e dedicação
à minha formação.*

*Aos Professores Doutores Marco Teixeira, Maurícia Bardagi e William Gomes, à Comissão
de Ética da Universidade Fernando Pessoa e Direção da Escola E.B 2/3 General Serpa
Pinto de Cinfães, pelas autorizações concedidas.*

Agradecimentos Especiais

*Aos meus pais, por estarem sempre ao meu lado
e por me apoiarem permanentemente, proporcionando-me
uma Vida e Amor incondicional.*

*Ao Samuel
pelo companheirismo, amor e partilha...
O meu carinho por ti é único!*

*As minhas amigas, companheiras deste percurso,
por caminharem ao meu lado neste desafio difícil de enfrentar,
em especial, à Ana Lúcia, à Anabela, à Paulina, à Joana D. e à Margarida,
por toda amizade, ajuda e paciência, pelas gargalhadas e sorrisos em todos os
momentos... nunca vos esquecerei!*

*Á Patrícia Carvalho
pelos ensinamentos transmitidos e
pelo contributo imprescindível
ao longo de todo o meu percurso académico.*

*O meu agradecimento estende-se, igualmente,
a todos os alunos que voluntariamente participaram neste estudo,
e aos encarregados de educação pelas autorizações concedidas
na participação dos seus educandos, contribuindo para a sua realização.*

A todos o meu sincero Obrigado!

“Tudo vale apenas quando a alma não é pequena”

(Fernando Pessoa)

Dedicatória

Dedico esta investigação a toda a minha família e amigos,
mas em particular, a minha mãe e ao meu companheiro, Samuel,
que estarão sempre comigo e me acompanharão
em todos os momentos da minha vida...

Índice Geral

Resumo.....	i
Abstrat.....	iii
Agradecimentos.....	iv
Agradecimentos Especiais.....	v
Dedicatória.....	vi
Introdução.....	1

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Família e Parentalidade

1.1 Família	6
1.2 Parentalidade	9

Capítulo II – Estilos Parentais

2.1 Tipologia dos Estilos Parentais	14
2.2 Influência do Género nos Estilos Parentais	27

Capítulo III – Factores Sociodemográficos Relacionados com os Progenitores

3.1 Nível Socioeconómico (NSE)	30
3.2 Literacia Familiar	36

Capítulo IV – Sucesso e Insucesso Escolar

4.1 Concetualização de sucesso e Insucesso Escolar	39
4.2 Contributo do Ambiente Familiar para o Sucesso Escolar	47

PARTE II – PROCESSO METODOLÓGICO

Capítulo V - Metodologia

5.1 Justificação do Tema	52
5.2 Caracterização do Desenho de Investigação	53
5.3 Objectivos Gerais e Específicos	55
5.4. Definição da(s) Questão(ões) de Investigação	56
5.5. Mapa Conceptual das Variáveis de Investigação	57

5.6. Método	
5.6.1. Seleção e Caracterização da Amostra (Participantes)	58
5.6.1.1 Caracterização Institucional: A Escola e Contexto	59
Envolvente	61
5.6.2 Material e Instrumentos	61
Questionário de Dados Sociodemográficos	61
Escala de Responsividade e Exigência Parental	61
5.6.3 Procedimento	64
Capítulo VI – Apresentação e Discussão dos Resultados	
6.1 Qualidades Psicométricas da Escala de Responsividade e Exigência	67
6.2 Apresentação e Discussão dos Resultados	68
Conclusão	96
Referências	102
Anexos	

Índices de Tabelas

	Página
Tabela 1. Caracterização das variáveis e escalas de medida utilizadas	55
Tabela 2. Classificação Tipológica dos Estilos Parentais	63
Tabela 3. Resultado das Análises das Subescalas	67
Tabela 4. Correlações entre as Escalas de Responsividade e Exigência	68
Tabela 5. Resultado da Análise Exploratória de Dados	69
Tabela 6. Correlação entre os Estilos Parentais e a Média das Notas dos Alunos (n=132)	70
Tabela 7. Frequências de Estilos Parentais das Mães (n=132)	75
Tabela 8. Frequências de Estilos Parentais dos Pais (n=132)	76
Tabela 9. Diferenças em Dois Grupos de Alunos em Função do Estilo Parental Combinado	79
Tabela 10. Diferenças em Dois Grupos de Alunos em Função do Estilo Parental do Pai	80
Tabela 11. Diferenças em Dois Grupos de Alunos em Função do estilo Parental da Mãe	81
Tabela 12. Análise Descritiva dos Níveis Socioeconómicos de acordo com o (In)Sucesso Escolar (n=131)	85
Tabela 13. Correlação entre o Nível Socioeconómico e a Média das Notas dos Alunos (n=131)	86
Tabela 14. Análise do Nível de Literacia das Mães atendendo à Média das Notas dos Alunos (n=130)	90
Tabela 15. Anova para Diferenças entre as Médias das Notas dos Alunos e o Nível de Literacia das Mães	90
Tabela 16. Teste de Scheffe para a Média das Notas dos Alunos em função do Nível de Literacia das Mães	91
Tabela 17. Teste Post Hoc	91
Tabela 18. Análise do Nível de Literacia dos Pais atendendo à Média das Notas dos Alunos (n=130)	92

Tabela 19.	Anova para Diferenças entre as Médias das Notas dos Alunos e o Nível de Literacia dos Pais	92
Tabela 20.	Teste de Scheffe para a Média das Notas dos Alunos em função do Nível de Literacia dos Pais.	93
Tabela 21.	Teste Post Hoc	94

Índices de Figuras

	Página
Figura 1. Modelo Integrativo de Darling e Steinberg (1993), adaptado de Valentini e Alchieri (2009)	15
Figura 2. Mapa Concetual do Estudo	57
Figura 3. Frequência de alunos distribuídos por diferentes anos de escolaridade	58
Figura 4. Frequência de Alunos com Escalão Escolar	59
Figura 5. Situação Profissional dos Pais	60
Figura 6. Situação Profissional das Mães	60
Figura 7. Principais resultados obtidos nesta investigação	97

Anexos

- Anexo 1. Norma S.A.R.L. – Avaliação do Estatuto Socioeconómico
- Anexo 2. Questionário de Dados Sociodemográficos
- Anexo 3. Escala de Responsividade e Exigência Parental (escala original)
- Anexo 4. Escala de Responsividade e Exigência Parental (versão portuguesa)
- Anexo 5. Pedido de autorização aos autores da Escala de Exigência e Responsividade Parental
- Anexo 6. Pedido de autorização à Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa
- Anexo 7. Pedido de autorização à Direção da Escola E.B 2/3 General Serpa Pinto de Cinfães
- Anexo 8. Consentimento Informado
- Anexo 9. Folha de Codificação da Amostra

Introdução

O desenvolvimento humano não pode ser perspectivado restringindo-se apenas às características individuais dos sujeitos. Os contextos sociais onde estes se inserem, bem como os processos interativos a que estes são inerentes constituem-se como fatores preponderantes para o desenvolvimento global de qualquer indivíduo.

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família, enquanto contexto de socialização, constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo, assumindo um papel decisivo e essencial no desenvolvimento dos seus elementos (Soares & Almeida, 2011). É considerada a matriz da aprendizagem humana, reunindo significados e práticas culturais distintas, com base na transmissão de valores, crenças, ideias e significados que posteriormente geram modelos de relação interpessoal, de construção individual e coletiva dos indivíduos (Dessen & Polonia, 2007).

O funcionamento das famílias e o seu impacto sobre o desenvolvimento é um domínio que vem sendo cada vez mais estudado pela Psicologia, no sentido de melhor compreender as famílias (Teixeira & Lopes, 2005). No ambiente familiar, sucedem-se experiências e acontecimentos que propiciam a formação de um conjunto de comportamentos com significados universais e particulares que delimitarão posteriormente as atitudes dos seus elementos face às diversas situações do quotidiano, a relações familiares futuras, bem como diferentes ambientes sociais, caracterizando-se assim como um processo de influências mútuas (Dessen & Polonia, 2007). No entanto, ainda de acordo com Dessen e Polónia (2007) ao contrário da visão geralmente romantizada de família, o espaço familiar é densamente carregado de conflitos, desenvolvidos a partir de várias circunstâncias, tais como as transformações tecnológicas, sociais, económicas, dos processos comunicacionais, entre outras, estimulando sentimentos ambíguos de amor e ódio, aliança e competição, proteção e domínio entre os elementos de uma família, alterando deste modo, a estrutura, a organização

e os padrões familiares dos mesmos. O modo como os pais estabelecem relações de poder, hierarquia e o apoio emocional na relação com os filhos são consequentes de muitas transformações e alterações que a família vem passando ao longo do tempo (Costa, Teixeira & Gomes, 2000), as quais muitas vezes não são as mais adequadas e, por vezes, se refletem de um modo prejudicial nas várias áreas de desenvolvimento e formação do indivíduo, sobretudo em termos de vida social e escolar das crianças (Teixeira & Lopes, 2005).

Uma questão que prece reunir um elevado consenso social prende-se com o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos e consequente rendimento escolar (Chechia & Andrade, 2005). O sucesso escolar não se resume unicamente às classificações obtidas em contexto educativo, são muitos os fatores que interferem no aproveitamento escolar das crianças, entre os quais o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos (Santos & Lopes, 2009; Chechia & Andrade, 2005). Para Goddard, Tschannen e Hoy (2001), o sucesso é um processo construído entre pais-filhos, sendo primordial as interações entre pais-professores de forma a promover a responsabilidade e o comprometimento familiar com o sistema educativo.

A escola é uma instituição que completa a família. Uma depende da outra, os pais e os professores estão sempre a ensinar concomitantemente os mais novos na tentativa de se alcançar sempre o melhor e automaticamente melhorar os seres humanos, as famílias, a sociedade, o país (Santos & Lopes, 2009).

Porém, a proximidade dos pais com a escola constitui-se ainda hoje um grave problema em muitas escolas do nosso país, pois são muitos os progenitores que possuem uma atitude menos positiva face à escola, sem percecionarem os benefícios que uma relação mais próxima com a escola pode originar. Por outro lado, muitos educadores tendem a desvalorizar os alunos mais carenciados, percecionando esses alunos como sujeitos incapazes, desmotivados e destinados a falhar perante a sua escolaridade, predefinindo o seu futuro na sociedade. Além disso, muitos acreditam que os pais mais carenciados e com baixa

escolaridade também não tendem a motivar e ajudar os seus filhos perante o contexto educativo (Cavalcante, 1998).

Tendo-se verificado esta confluência entre a parentalidade, estilos educativos, comunidade escolar e sucesso escolar dos alunos, tornou-se importante incluir neste estudo a literacia familiar e o nível socioeconómico, procurando compreender os papéis que assumem, essencialmente em termos de envolvimento dos pais no contexto escolar e as implicações em termos do sucesso escolar dos alunos. Segundo Goddard, Tschannen e Hoy (2001) pais de classes sociais mais baixas tendem a não questionar e aceitam com complacência o insucesso escolar dos filhos, sentem-se incapazes e tendem a procurar justificações para a falta de sucesso (exemplo: “ele não nasceu com jeito para os estudos”), enquanto pais de classe social mais alta tendem a questionar, auxiliar e a responsabilizar seus filhos para a falta de sucesso escolar. Chehia e Andrade (2005) também eles se interessaram por perceber como os pais constroem os seus conhecimentos sobre a escola, particularmente no caso de classes sociais mais baixas, identificando através de relatos quais as divergências entre pais de alunos com sucesso e pais de alunos com insucesso. Assim, os autores chegaram à conclusão que os alunos que recebem maior apoio por parte dos pais revelam maiores habilidades nas tarefas, desenvolvem uma autoestima mais positiva em relação à escola e ajustam-se melhor psicologicamente. Para além das anteriores conclusões, os autores acrescentam que os pais dos alunos com insucesso escolar detinham menores níveis de literacia ou até mesmo ausência de escolaridade. Em contrapartida os pais de alunos com sucesso escolar apresentavam maiores níveis de escolaridade. Esta investigação contribuiu para a identificação de estilos educativos parentais que possam influenciar o sucesso escolar dos alunos, tentando perceber de que forma, fatores como o nível de literacia e o nível socioeconómico podem interferir e que papéis podem assumir nesta ligação.

Esta dissertação está organizada em duas partes: o enquadramento conceptual e o processo metodológico. A primeira parte – enquadramento conceptual - apresenta a revisão bibliográfica efetuada para esta investigação subdividida em capítulos. O primeiro capítulo, Família e Parentalidade, é dedicado ao desenvolvimento do indivíduo e às funções da família. O segundo capítulo, Tipologia dos Estilos Parentais, aborda diferentes padrões de controlo parental que influenciam o desenvolvimento dos mais novos e evidencia os principais modelos explicativos, realçando a tipologia dos estilos parentais desenvolvida por Diana Baumrind (1966). No terceiro capítulo são abordados alguns fatores relacionados com os progenitores, nomeadamente o nível socioeconómico e o nível de literacia familiar, baseados em alguns estudos desenvolvidos sobre estas temáticas. Após uma abordagem ao contexto familiar e aos seus intervenientes, bem como aos fatores sociais e económicos a este subjacente, o quarto capítulo é focalizado no sucesso e insucesso escolar dos alunos, apresentando-se algumas definições de sucesso e insucesso, tendo em conta a multiplicidade de contextos familiares e culturais que existem, seguido da descrição de fatores que influenciam o sucesso e o insucesso escolar com a revisão de alguns estudos exploratórios. Ainda ao longo do quarto capítulo é destacada a importância da competência social e o modo como o ambiente familiar pode contribuir para a promoção do sucesso escolar dos alunos.

A segunda parte – Processo Metodológico – refere-se ao estudo empírico que se inicia com a justificação do estudo, o plano e o método adotado para a sua realização, a caracterização dos participantes e do contexto em que se realizou a investigação, os instrumentos e materiais utilizados na avaliação, o procedimento, e por fim a apresentação, a análise e a discussão dos resultados obtidos.

A dissertação termina com a apresentação uma conclusão final onde são tecidas considerações sobre os principais contributos do estudo, suas limitações e propostas para pesquisas futuras.

PARTE I

Enquadramento Teórico

CAPITULO I. FAMÍLIA E PARENTALIDADE

*Acreditar que basta ter filhos para ser um pai
é tão absurdo quanto acreditar
que basta ter instrumentos
para ser músico
(Mansour Chalita)*

1.1 Família

Há inúmeras definições de família, contudo o mais importante é visualiza-la na sua totalidade, ter essencialmente uma visão holística de toda a sua estrutura e fundamentalmente da complexidade relacional que a completa (Alarcão, 2006).

Sampaio e Gameiro (1985, cit. in Alarcão, 2006, pp.39) definem família como “um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo do processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados”. Já Antoni e Koller (2000) interpretam a família como uma totalidade, sistema ou grupo formado por um conjunto de pessoas que interagem entre si, estas podem assumir algum tipo de parentesco ou sentimento de pertença a determinado contexto em comum. Os autores referem que estas interações são caracterizadas por uma união e por uma influência recíproca intensa e duradoura entre os elementos que completam o seio familiar.

O dicionário de sociologia (Cabral et al., 2002) define ainda, família como um grupo social, em que conceitos como a residência, a cooperação económica e a reprodução estão instaurados de uma forma análogo a todos os elementos familiares em que as classes estão divididas a um nível parental e filial isto é, constituída pelos pais e pelos filhos (Pim, Ferreira, Rodrigues & Costa, 2006).

As alterações foram muitas no que concerne ao conceito de família, pensar na família como núcleo familiar e nos laços de consanguinidade tornou-se hoje desadequado, pois a variabilidade das famílias contemporâneas levou ao desenvolvimento de outras concepções e de outros modelos teóricos, incidindo sobretudo numa perspectiva sistémica, em que a família é considerada como um grupo social especial, caracterizado pela sua intimidade e pelas suas fortes trocas de relações, sendo entendida como um sistema complexo, composto por subsistemas integrados, interdependentes e em inter-relação com um contexto sócio-histórico-cultural (Dessen & Ramos, 2010; Dessen, 2010).

Historicamente, a compreensão do indivíduo no seu contexto familiar ocorreu basicamente com a implementação dos trabalhos de Urie Bronfenbrenner, na década de 70. Segundo este autor o desenvolvimento humano dá-se através de processos progressivamente mais complexos de interação e deve conter quatro características primordiais: os processos proximais (interações que promovem o desenvolvimento), as características pessoais, o contexto e ainda o tempo em que se encontra o indivíduo no seu processo de desenvolvimento (Böing, Crepaldi & Moré, 2008).

A dinâmica familiar reflete-se a partir de processos interpessoais entre os elementos familiares, sendo um processo bastante complexo, em que muitos autores apontam várias componentes para o seu funcionamento adequado, entre os quais a adaptabilidade e a coesão familiar, referidos assim por Olson (1986, cit in Szimanski, 2004). Além disto, estas relações são delineadas por um carácter afetivo, social e cognitivo submersas nas condições materiais, históricas e culturais que um determinado grupo social apresenta (Dessen & Polonia, 2007).

Atualmente a família é vista como um pilar básico na vida do indivíduo, constituindo-se num contexto primário, substancial ao desenvolvimento e formação do ser humano pela interação de múltiplas gerações, em função do desenvolvimento e das características pessoais que caracterizam cada elemento (Cruz, 2005). É através da intimidade, do respeito mútuo, da

amizade, da troca e enriquecimento conjunto dos membros de uma família que se desenvolve a cultura familiar (Simionato & Oliveira, 2003).

Simionato e Marcon (2006) definem cultura familiar como um conjunto de significados, saberes e práticas que determinam o tipo de relações internas e externas da família, explicando assim o seu modo de funcionamento quer ao nível do núcleo familiar quer em termos de experiências e interações com o mundo externo. De acordo com os autores estas experiências são explicativas das ações e interações presentes na família, marcando assim significativas mudanças na família enquanto grupo, bem como mudanças a um nível individual. Estas mudanças ocorrem através de uma sequência de transformações na família, em que a interação entre indivíduo e família é cumulativa, sucedendo-se uma co-evolução no seu processo de formação e desenvolvimento, o que define assim as diferentes etapas do ciclo vital da família (Alarcão, 2006). São imprescindíveis para um cuidado familiar a presença de alguns atributos tais como: a presença, a promoção da vida, saúde e bem-estar, a proteção, a inclusão e a orientação para a vida (Simionato & Marcon, 2006).

A família é vista como um sistema que detém algumas funções importantes, nomeadamente de proteger os seus membros e favorecer a sua adaptação na sociedade envolvente, esta deve oferecer cuidado e proteção às crianças, garantindo-lhes as condições necessárias à sua sobrevivência, deve contribuir para a socialização dos mais novos em relação aos valores socialmente constituídos, deve dar suporte e auxílio à evolução das crianças, controlando-as e ajudando-as no processo de escolarização e de instrução progressiva em outros contextos e ainda ajudar os mais novos a virem a ser pessoas emocionalmente equilibradas, capazes de estabelecer relações/vínculos afetivos de forma positiva com os outros (Salvador, Mestres, Goñi & Gallart, 1999).

Um dos importantes papéis da família remete para a questão da saúde e bem-estar, quando se sente fragilizada por uma situação de doença, ela recorre-se aos conhecimentos e valores culturais de forma a promover o melhor para os seus elementos (Lopes & Marcon, 2008).

1.2 Parentalidade

Tendo em conta as funções determinantes da família em termos de desenvolvimento cognitivo e psicossocial (Soares & Almeida, 2011) entende-se como uma das suas principais funções o processo de parentalidade, no qual os pais enquanto principais educadores das crianças exercem influência sobre o seu desenvolvimento (Baião, 2008).

Cruz (2005) define parentalidade como um conjunto de ações principiadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos que desempenhem funções de pais) junto dos filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento da melhor forma possível, recorrendo-se dos recursos internos que a família dispõe e de recursos externos presentes na sociedade. A autora refere ainda que a parentalidade é encarada por diversos autores como a tarefa mais desafiante e complexa da idade adulta, pois a ela estão inerentes as funções e os papéis desempenhados pelos pais, sendo os pais a fonte de influência com mais responsabilidade na educação dos filhos, sobretudo na aquisição de valores.

O envolvimento dos pais é um conceito amplo e pode ser encarado de diversos modos (Jabar, 2010). As funções do subsistema parental passam essencialmente pela educação e proteção das gerações mais novas (Alarcão, 2006), em que nos primeiros anos de vida as principais funções giram em volta da satisfação das necessidades básicas das crianças e pela facilitação do seu desenvolvimento global, sempre em função do seu bem-estar (Cruz 2005).

Segundo Epstein (1992, cit. in Jabar, 2010), o envolvimento parental visa a segurança das crianças, atendendo às atividades no qual a criança está inserida, colaborando com todas as organizações sociais e comunitárias para a finalidade de atender às necessidades educativas.

No entanto, à medida que o tempo passa e as crianças crescem ocorrem algumas mudanças designadamente ao nível das relações entre pais e filhos, decorrentes das transformações pelas quais a família atravessa, delineando diferentes formas de envolvimento parental (Costa, Teixeira & Gomes, 2000). A investigação decorrente dos vários estudos efetuados tem demonstrado que a qualidade da relação familiar tem um forte impacto em diversas dimensões da vida dos filhos, essencialmente na fase da adolescência, nomeadamente com o ajustamento académico (Soares & Almeida, 2011). Contudo a qualidade da relação e a forma de interação por parte dos pais, é influenciada pelo nível económico da família, o nível de *stress* parental, o tipo de relações conjugais, as redes sociais dos pais, entre outros fatores (Bronstein, 2002).

A qualidade das relações pais-filhos reflete-se num modelo a seguir, no qual as crianças esperam experimentar e modelar durante todo o seu tempo de vida (Murray & Curtner-Smith, 2008). Assim, ainda de acordo com as autoras, as crianças que vivem relações de segurança e apego com os pais visam experimentar relacionamentos positivos e gratificantes com os outros, em contrapartida, as crianças que vivem relações de apego inseguras esperam vivenciar relações negativas e insatisfatórias.

Quando o interesse recai sobre o conhecimento e a compreensão das relações familiares, torna-se fundamental identificar o padrão de mensagens trocadas entre os elementos da família, particularmente, perceber a repetição e a macrologia das mensagens trocadas, isto é o conjunto de regras implícitas e implicitamente respeitadas por todos os elementos do sistema e não tanto o teor das referidas interações (Alarcão, 2006).

O diálogo é também um fator importante no que se refere a educação dos filhos (Pires, 2007). Teixeira, Froes e Zago (2006), referem que grande parte dos problemas familiares se deve a aspetos comunicacionais, nomeadamente a falta de intimidade e de diálogo entre pais e filhos. Os autores referem que estes problemas por vezes são resultantes de situações como

o avanço da tecnologia e de outros intervenientes sociais, face à modernização cultural e social, criando um aglomerado de entraves à boa e funcional comunicação da família, gerando situações como a falta de encontros durante as refeições. Existem pais que trabalham até tarde e não têm tempo disponível para estar com os filhos, filhos que preferem ver televisão, jogar *videogames* ou navegar na Internet a conversar ou sair com os seus pais e ainda, nalguns casos, elementos familiares que se reúnem mas os filhos não partilham os seus problemas ou ideias devido a sentimentos de vergonha ou falta de confiança nas figuras parentais. O mesmo acontece por parte dos pais, por vezes há pais que sentem a necessidade de preencher a falta de companheirismo com os filhos, atribuindo e oferecendo bens materiais como recompensa da sua presença enquanto elementos responsáveis pela educação e cuidado familiar (Teixeira, Froes & Zago, 2006).

A comunicação funcional e eficaz na família permite aos seus membros a expressão das suas necessidades, desejos e preocupações para com o outro, suscitando-se um clima de conforto, amor, bem-estar e de admiração entre os vários elementos, munindo-os de capacidade face à resolução de problemas inevitáveis que surgem comumente em todas as famílias (Perteson, 2009). É através da comunicação e socialização na família que se constroem os padrões comportamentais socialmente aceites, em que os pais procuram apoiar e orientar os comportamentos dos filhos, de forma a seguirem determinados princípios e valores morais, possibilitando uma condução no sentido da autonomia e responsividade (Pacheco, Silveira & Schneider, 2008).

No que concerne a educação dos filhos, esta deve ser combinada previamente pelas figuras parentais com algum cuidado, evitando a contradição entre ambos os elementos e a quebra de autoridade (Pires, 2007). Segundo a autora, as crianças rapidamente aprendem a lidar com a falta de coerência entre as figuras paternas, quando isto acontece, de acordo com os seus interesses e desejos.

Alguns estudos (Pick & Palos, 1995; Bank & Kahn, 1997, Wagner & cols., 2005; Wagner, Falcke, Silveira & Monsmann, 2002; Wagner, Carpenedo, Melo & Silveira, 2005) revelam que famílias com filhos adolescentes, tendem a comunicar mais com a mãe e irmãos mais velhos, caso existam, do que com a figura paterna. Estes tendem a ver a mãe como uma pessoa mais coerente e com uma grande capacidade de entendimento o que parece paralelamente confirmar a tradicional imagem da mãe como a figura responsável pelo cuidado e mediação das relações familiares e o pai como provedor de sustento económico da família (Wagner et al., 2002).

Cecconello, Antoni e Koller (2003) referem três características primordiais e essenciais às relações familiares, **a reciprocidade**, em que os elementos se influenciam uns aos outros, **o equilíbrio do poder**, este deve suceder-se de forma gradual e paralela ao desenvolvimento, promovendo assim o desenvolvimento da autonomia, e **o afeto**, pois quanto mais positivas e calorosas forem as relações familiares, maior a probabilidade de ocorrer um desenvolvimento de forma adequada e adaptada.

A vivência de vinculações no meio familiar, desde os primeiros anos de vida dos filhos e ao longo da sua infância é considerada por Bowlby (1893, cit. in Pires, 2007) como determinante no equilíbrio das escolhas que marcam o tipo de percurso no desenvolvimento da personalidade. A criança tende a observar os comportamentos de cada pessoa e a influência que exercem uns nos outros, isto é, a dinâmica familiar em que está integrada, e é através desta visão e vivência de experiências que ela aprende como cada um pensa, influenciando assim o seu desenvolvimento e formação (Guedeney & Guedeney, 2004).

Uma criança que vive relações fortes e estáveis com as figuras parentais desenvolve de uma forma positiva aspetos da sua vida afetiva e social, primordiais ao bom desenvolvimento e formação do ser humano como uma adequada autoestima, confiança em si mesma e nos outros, capacidades de cooperação, entre outros aspetos (Pires, 2007; Torres, Santos &

Santos, 2008; Santos & Lopes, 2009). Em contrapartida quando isto não se verifica, Pires (2007), refere que a criança tem tendência a desenvolver uma personalidade instável, muito centrada em si própria, revelando sentimentos de insegurança e dificuldades em estabelecer ligações afetivas equilibradas e adequadas.

A teoria da vinculação de Bowlby realça a importância e a qualidade da vinculação, mencionando que a qualidade da vinculação entre crianças e pais terá uma forte influência na tipologia da interação das relações entre pares (Torres et al., 2008).

Quando nos debruçamos sobre a importância da interação parental e das suas práticas educativas, é possível identificar duas dimensões distintas na interação entre pais e filhos. As estratégias utilizadas pelos pais para alcançarem os objetivos específicos em diferentes domínios que designamos de práticas educativas e, por outro lado, o padrão global de características de interação em diferentes situações, podendo o comportamento parental expressar sobretudo expressões de afetividade, responsividade e autoridade, que designamos de estilos parentais (Cecconello et al., 2003). No que concerne às práticas parentais acredita-se que estas variam entre situações, porém, já que no respeito aos estilos parentais, estes parecem harmónicos, independentemente da situação e das interações entre pais-crianças (Oliveira, Marin, Pires, Frizzo, Ravanello & Rossato, 2002; Pacheco et al., 2008).

Inicialmente as diferenças do comportamento humano eram associadas a fatores genéticos, uma vez que os meios sociais se apresentavam semelhantes, porém mais tarde Diana Baumrind contestou a ideia de semelhança social e através de vários estudos empíricos demonstrou que diferentes tipos de estilos educativos parentais estão associados com diferenças do desenvolvimento precoce, manifestadas por várias crianças. (Veríssimo & Santos, 2008).

CAPÍTULO II. ESTILOS PARENTAIS

2.1 Tipologia dos Estilos Parentais

Os estilos parentais vão além das práticas parentais. Os estilos parentais são considerados uma variável do seio familiar, é o contexto e o clima emocional que decorre das interações entre pais e filhos, através dos esforços estabelecidos para educar e modelar com base em crenças e valores previamente adquiridos (Soares & Almeida, 2011; Cruz, Raposo, Ducharne, Almeida, Teixeira & Fernandes, 2011; Costa et al., 2000; Pacheco et al., 2008). Ao analisamos os estilos parentais, podemos perceber quais as práticas educativas exercitadas pelos pais, visto que os estilos representam “o conjunto de atitudes que são transmitidas aos mais novos e que em simultâneo originam um clima emocional, no qual os pais atuam”, sendo uma construção útil na identificação das diversas formas que os pais têm de educar os seus filhos (Darling & Steinberg, 1993, pp.488). Todavia, as práticas dizem respeito aos “comportamentos com ou sem objectivos específicos, através dos quais os pais expressam os seus deveres parentais” (Darling & Steinberg, 1993, pp.488).

Assim, o comportamento é influenciado pelas atitudes, isto é, as práticas parentais expressas definem o tipo de estilo parental associado a cada progenitor, com base em crenças e valores previamente adquiridos como pressupõe o modelo integrativo de Darling e Steinberg (1993) – ver figura 1. O processo de socialização, decorrente da relação entre pai-filho, irá por sua vez influenciar todo o processo de desenvolvimento da criança, desenvolvendo comportamentos na criança percursos das inferências feitas às atitudes emocionais dos pais.

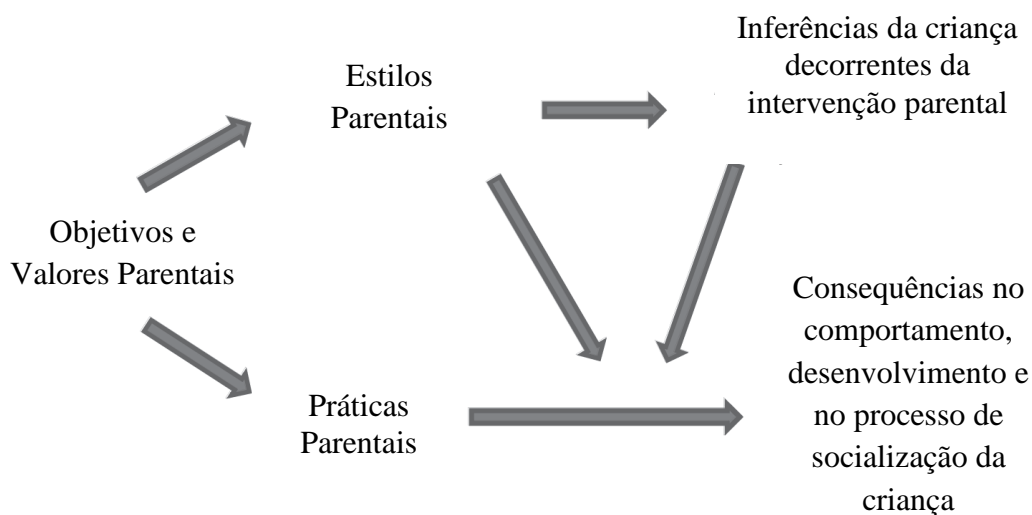


Figura 1. Modelo Integrativo de Darling e Steinberg (1993), adaptado de Valentini e Alchieri (2009).

Os primeiros estudos de parentalidade centram-se nos comportamentos educativos parentais, sendo utilizada habitualmente a abordagem tipológica, cujo melhor exemplo são trabalhos desenvolvidos por Diana Baumrind (Soares & Almeida, 2011; Valentini & Alchieri, 2009).

A investigação nesta área tem revelado a importância de duas dimensões inerentes ao comportamento parental para melhor se compreender a dinâmica de interação e o tipo de processos educativos, uma em que remete para os factores afetivos e outra em que realça a importância das normas e a verificação do seu cumprimento por parte das crianças (Cruz et al., 2011).

Inicialmente, os primeiros trabalhos nesta área aludiam para a importância das atitudes coercivas, vistas como essenciais às práticas educativas parentais (Costa et al., 2000). Os pais tendem a desenvolver um esforço no sentido de tomar as decisões mais adequadas e corretas perante a educação dos filhos, tendo por base um conjunto de ideias que sustentam algumas crenças culturais/sociais e certos princípios morais, de forma a possibilitar aos mais novos a aprendizagem de algumas condições, nomeadamente de aprenderem a retirar prazer da vida,

de construírem um pensamento bom acerca de si mesmos e dos outros e ainda de estabelecer e manter relações próximas e construtivas (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Todavia, segundo os autores, os pais tendem a utilizar a disciplina como forma de atingir estas finalidades, podendo revelar-se um bom instrumento na educação dos filhos ou por vezes não fornecendo os resultados desejados, sobretudo, quando comumente os pais recorrem da punição ou de outros tipos de práticas coercivas como forma de as crianças pararem com o comportamento indesejável. Alguns estudos (Salvador & Weber, 2005; Topham, Hubbs-Tait, Rutledge, Page, Kennedy, Shriver & Harrist, 2011; Carmo & Alvarenga; 2012) sobre práticas parentais revelam que as crianças tendem a ser emocionalmente mais reativas, manifestando maior sofrimento emocional e maiores dificuldades em controlar as emoções quando expostas a comportamentos dos pais como a expressão de emoções negativas e práticas coercivas, nomeadamente de punição, verificando-se melhores resultados quando implementado o reforço no sentido de promover os comportamentos adequados.

Ao serem utilizadas medidas limitativas face ao comportamento de uma criança, o pai ou a mãe podem demonstrar afeto e ainda estimulá-la no sentido de promover a autonomia responsável. No entanto, quando utilizadas medidas punitivas, estas relevam-se sempre uma imposição, sinónimo de um estilo parental autoritário e, quando intensamente utilizadas, têm sido descritas na literatura, como prejudiciais ao desenvolvimento e formação da criança (Cecconello et al.2003; Miller-Lewis, Baghrust, Sawyer, Prior, Clark, Arney & Carbone, 2006; Salvador & Weber, 2005).

Para além das anteriores conclusões, de acordo com Bonsoni-Silva, Oishi e Del Prette (cit. in Bonsoni-Silva & Marturano 2007), também se verifica que as crianças com problemas de comportamento são mais expostas ao uso de estratégias agressivas e punitivas por parte dos seus familiares. Ainda de acordo com estes autores, torna-se importante na educação dos mais novos, o conjunto de habilidades sociais intrínsecas pelos pais, podendo prevenir o

surgimento de problemas de comportamento, verificando-se assim uma relação entre problemas comportamentais manifestados por algumas crianças e as práticas punitivas e pouco afetivas, por parte das figuras parentais.

John Baldwin, pioneiro do estudo em estilos parentais no *Fels Institute*, Ohio, Estados Unidos (Oliveira et al., 2002), postulou a teoria de Apego, aludindo para a necessidade de apego, designadamente de um boa vinculação, entre a criança e as figuras parentais, durante a infância, apresentando uma forte influência no que respeita a resultados e relações futuras, bem como em muitas outras áreas do desenvolvimento (Washington & Dunham, 2011). Baldwin identificou ainda dois tipos de estilos parentais a partir dos trabalhos de Lewin, Lippitt e White aos quais posteriormente Baumrind deu continuidade: o estilo **democrático-recíproco**, que visa o envolvimento das crianças no processo de decisão familiar, conforme o nível de desenvolvimento da criança, restringindo o comportamento da criança, com regras e disciplina e o estilo **autoritário**, em que renega os interesses, desejos e vontades das crianças, apresentando-se como um estilo hostil e insensato (Oliveira et al., 2002; Cruz, 2005).

Moreno e Cubero (1990, cit. in Salvador et al., 1999) destacam igualmente a importância do afeto na relação, considerando uma dimensão primogénita e estruturadora das experiências educativas da família, o que possibilita a caracterização quanto ao nível de afetividade, a segurança da estima entre os vários membros que constituem o seio familiar e ainda a possibilidade de manifestá-lo através da interação entre elementos e consequentemente a formação de uma boa vinculação ao nível familiar.

De entre outros estudos mais antigos, destaca-se o modelo de Becker (1964, cit. in Cruz, 2005), que identificou três dimensões a partir da análise das avaliações do comportamento parental: **aceitação versus hostilidade; restritividade versus permissividade; envolvimento emocional ansioso versus desvinculação calma.**

Algumas mudanças sucederam-se quanto à definição e investigação da avaliação feita ao comportamento parental. E de entre muitas formas de concetualização das relações que se estabelecem entre pais e filhos, foi Diana Baumrind, em 1966, quem impulsionou o estudo dos estilos parentais, ao englobar os aspetos afetivos e comportamentais na educação e criação dos filhos, considerando a autoridade dos pais uma dimensão descontínua, de controlo dos filhos, com base em crenças e valores parentais (Cruz et al., 2011).

Baumrind interessou-se pelo estudo da relação entre pais e filhos (Pacheco et al., 2008), analisando o modo como os diferentes padrões de controlo parental poderiam afetar o desenvolvimento dos filhos (Teixeira, Bardagi & Gomes, 2004). Ao longo de todo o trabalho desenvolvido, Baumrind identificou ainda, dois aspetos importantes no que toca ao exercício da parentalidade: a responsividade e o controlo parental (Pacheco et al., 2008). As suas pesquisas evidenciaram a variação normal de controlo parental sobre o desenvolvimento dos mais novos, reformulando assim a visão antiga do controlo, atribuída ao uso de rigidez e punição física (Cecconello et al., 2003).

Assim, Baumrind recolheu uma amostra de 103 crianças, do período pré-escolar, procedentes de 95 famílias e foi através das várias entrevistas realizadas, testes e observações em casa, que avaliou o funcionamento das crianças (Papalia et al., 2001) e identificou retomando a pesquisa de Baldwin e com base na tipologia sociológica das lideranças de grupo desenvolvidas por White e Lipitt, três tipos de estilos parentais: o **autoritário**, **autoritativo** e o **permissivo**, que se acreditam serem decisivos no processo de desenvolvimento e formação das crianças/jovens, assumindo os pais como tipos especiais de liderança (Teixeira et al., 2004; Soares & Almeida, 2011). Apresentando uma parte do trabalho de Baumrind e tendo em conta a relevância do mesmo para este estudo, importa descrever e analisar os diferentes estilos parentais, essencialmente, quanto ao comportamento

parental associado a cada um, sendo ainda hoje designações de relevância, comumente utilizadas, na literatura portuguesa.

Os pais **autoritários** estimam o controlo e a obediência, modelam e controlam o comportamento da criança em função de regras de conduta instituídas e normalmente incontestáveis, punindo-a violentamente sempre que haja violação de regras ou normas (Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004; Papalia et al., 2001).

Os pais **permissivos** valorizam a auto-expressão e autoregulação, dando a oportunidade à criança de satisfazer os seus desejos, apresentando-se como um recurso disponível e não como um modelo responsável por moldar e direcionar os comportamentos dos mais novos, são calorosos e raramente utilizam medidas punitivas (Weber et al., 2004; Weber, Viezzer & Brandenburg, 2003; Papalia et al., 2001). Ainda de acordo com Papalia et al. (2001), os filhos de pais permissivos tendem a revelar-se imaturos, essencialmente durante o período pré-escolar e apresentam dificuldades de autocontrolo e autoregulação. DeHart, Pelham e Tennem (2006) referem que este estilo parental pode resultar em uma baixa autoestima, por não serem aprendidas e desenvolvidas formas adequadas de autoregulação por parte dos seus filhos.

Por último, Baumrind (1966) define os pais **autoritativos** como respeitadores da individualidade da criança mas simultaneamente valorizam os valores sociais. Tentam encaminhar e orientar as crianças nas suas atividades de forma racional, incentivando-as ao diálogo e fornecendo a explicação de muitas das suas ações para que estas percebam alguns dos seus interesses, sendo regularmente sensatos ao utilizarem medidas punitivas, consistentes, afetuosos e confiantes essencialmente face às suas capacidades para orientar (Weber et al., 2004; Papalia et al., 2001; Pellerin, 2005; DeHart et al., 2006).

Uma diferença chave entre a educação autoritária e a autoritativa reside no controlo psicológico (Darling, 1999). Segundo o autor, ambos os pais (autoritários e autoritativos)

colocam exigências de qualidade na educação de seus filhos, porém os pais autoritativos são mais abertos e disponíveis, a dar e receber com seus filhos, revelando atitudes mais adequadas face às regras parentais.

Este modelo conceptual foi um marco na história do estudo sobre estilos parentais, essencialmente ao integrar aspetos emocionais e comportamentais, esclarecendo, em particular como diferentes formas de controlo comportamental se associam ao funcionamento adaptativo em diferentes etapas do desenvolvimento (Weber et al., 2004; Baião, 2008), inspirando vasta investigação, quer a nível conceptual, quer a nível da construção de instrumentos de avaliação dos estilos educativos e das dimensões do comportamento parental, desenvolvidos desde então (Cruz et al., 2011; Papalia et al., 2001; Rodríguez, Donovanick & Crowley, 2009).

Todavia, o modelo de Baumrind também foi alvo de críticas (Salvador et al., 1999), ao não considerar a autoridade parental como uma dimensão contínua e sem atender ao estudo sistemático de possíveis dimensões subjacente aos estilos parentais (Costa et al., 2000; Rodríguez et al., 2009). Segundo os autores, Baumrind apenas descreveu associações entre estilo parental e um conjunto particular de comportamentos da criança, não mostra que diferentes estilos educativos causam maiores ou menores competências na criança, assim como, na altura não se percebia se a criança foi educada de determinada forma/estilo constante, nem se os pais na altura do estudo responderam verdadeiramente quanto às suas ações.

Além disso, o estudo de Diana Baumrind apenas caracteriza um conjunto de crianças norte-americanas, de famílias caucasianas, de nível socioeconómico médio e de zonas urbanas, não sendo obrigatoriamente o equivalente a outras culturas ou sociedades. Assim, as categorias formadas pela autora podem ser inapropriadas na caracterização de outros contextos (Baião, 2008; Salvador et al., 1999; Rodríguez et al., 2009). Segundo Oliveira et al., (2002)

algumas pesquisas apontam para diferentes efeitos entre culturas distintas. Os autores referem que o estilo autoritário, visto como disfuncional em amostras anglo-saxônicas, isto é, de países do continente americano caracterizados por laços históricos étnicos, linguísticos e culturais com o Reino Unido, parece promover o controle e a assertividade em meninas afro-americanas. Além disso, de acordo com alguns investigadores, o estilo autoritativo é indicador de evidentes resultados positivos em crianças caucasianas, não sendo evidentes quando averiguadas famílias de origem latina (Rodríguez et al., 2009).

Num estudo posterior, Maccoby e Martin (1983, cit in Teixeira et al. 2004) procuraram com base no cruzamento das dimensões exigência e responsividade, reformular parte dos estilos parentais descritos por Baumrind, propondo assim ao invés

de três, quatro estilos parentais, nos quais mantiveram os padrões autoritário e autoritativo e transformaram o antigo padrão permissivo em dois novos padrões de estilo parental: o estilo **indulgente** e o estilo **negligente**. Assim, os três estilos iniciais transformaram-se em quatro e estes passaram a ser definidos por meio de duas dimensões, possibilitando a caracterização sistematizada de cada estilo, com base na exigência e responsividade parental (Weber et al., 2004; Weber, Brandenburg & Viezzer, 2003; Rodríguez et al., 2009).

- Pais **autoritários** são vistos como exigentes mas não responsivos, estes podem ainda ser divididos em dois subtipos: os não intrusivos/autocráticos e invasivos, quanto ao uso do seu poder;
- Pais **autoritativos** revelam níveis altos de responsividade e exigência, revelando-se assertivos, não sendo intrusivos nem restritos, revelando um comportamento disciplinar sensato e sem o uso de punições;
- Pais **negligentes** manifestam baixos níveis de responsividade e exigência, no entanto, estes não devem ser vistos à luz de uma negligência abusiva, de violência/maltrato à criança, nomeadamente por falta de alimentação, cuidados

básicos ou inadequado vestuário. O ser negligente refere-se a pais que não se envolvem com os seus papéis de pais, tendo tendência a diminuir com o passar do tempo e por vezes restando apenas uma mínima relação funcional entre pais e filhos;

- Pais **indulgentes** expressam altos níveis de responsividade mas baixos níveis de exigência. Não agem de forma punitiva, sendo frequentemente recetivos aos desejos e vontades dos filhos. Em contrapartida, são pouco exigentes na aplicação de normas ou regras (Darling, 1999; Weber et al., 2004; Weber et al., 2003; Rodríguez et al., 2009; Santos & Lopes, 2009).

De um modo geral, o domínio de exigência está relacionado com o desenvolvimento dos indivíduos, com escores altos em medidas de desempenho e obediência e baixos em problemas de comportamento (Teixeira et al., 2004). Segundo os autores, de acordo com a caracterização de Baumrind e posteriormente por Maccoby e Martin, filhos de pais autoritários ou autoritativos, geralmente apresentam estas características.

Por outro lado, o domínio da responsividade está relacionado com bons níveis de bem-estar psicológico, autoestima, autoconfiança e ao desenvolvimento de atribuição de causalidade interna, sendo característicos, de acordo com as teorias de Baumrind, Maccoby e Martin, os filhos de pais autoritativos e indulgentes, apresentarem altos índices responsividade (Teixeira et al., 2004).

Continuadamente outros estudos foram realizados entretanto. Palacios, González e Moreno (1987, cit. in Salvador et al., 1999) interessaram-se por perceber se as práticas educativas são influenciadas por ideias evolutivo-educativas. Estes estabeleceram três tipos de práticas educativas, os pais tradicionais, os pais modernos e por último os pais paradoxais. Para os autores, os **pais tradicionais** são vistos como pessoas pouco sensíveis ao

desenvolvimento e aos aspetos psicológicos da criança, possuindo pouca informação nesse sentido e recorrem ao uso de práticas coercivas como forma de disciplinar e educar os seus filhos, sendo caracterizados ao longo das pesquisas como indivíduos com baixa escolaridade e de zonas preferencialmente rurais (Salvador et al., 1999).

Os **pais modernos** manifestam-se sensíveis a aspetos psicológicos, recorrendo do uso de práticas sensatas, permissivas, explicativas e evolutivas, tendo por base o interesse no desenvolvimento da criança e sendo reconhecidos pelas pesquisas efetuadas como indivíduos com elevado nível de escolaridade e de zonas preferencialmente urbanas.

Por último os autores referem os **pais paradoxais** que resultam de uma mistura de atitudes dos pais tradicionais e dos pais modernos, apresentando por vezes ideias pouco consistentes, revelando algumas oscilações, muito distintas de ambos os estilos, sendo definidos pelas pesquisas como pais com elevada e baixa escolaridade, uma espécie de mistura, além de viverem também tanto em zonas rurais como urbanas.

Os resultados obtidos no estudo desenvolvido por Palacios, Gonzalez e Moreno, revelaram que a relação da escolha da prática e a sua implementação não é mecânica, nem permite regular determinada conduta que se deduz de determinadas representações, pois são muitos os fatores que contribuem para a modulação de por em prática um determinado estilo parental, dependendo de aspetos tais como as características parentais, as das crianças e ainda com a situação em específico e a forma como estes atuam nela (Salvador et al., 1999).

Schaeffer (1995, cit. in Cruz, 2005) identificou também três dimensões no que respeita ao comportamento parental: **aceitação** versus **rejeição**; **autonomia psicológica** versus **controle psicológico**; **controle firme** versus **controle relaxado**, indo de certo modo ao encontro das dimensões estabelecidas no anterior modelo de Becker desenvolvido em 1964.

Segundo Chao (2011), a família é fortemente influenciada pela cultura e é importante para interpretar as interações familiares em relação ao meio social. O autor refere ainda, que os

pais tendem a ensinar os seus filhos de acordo com os valores culturais da sociedade em que vivem, de forma a ajudar e a modelar nos mais novos as normas e valores aos quais estão em simultânea interação.

Barbara Rogoff (1993, cit in Salvador et al., 1999) estudou as diferenças culturais e individuais, chegando à conclusão que a cultura influencia eficazmente o desenvolvimento da criança. Esta participa nas atividades que a sociedade disponibiliza até que se torne um membro ativo, porém, a responsabilidade assumida por ambas as partes (pais-criança) varia em função dos objetivos de socialização e dos meios pelos quais alcança-los. Barbara Rogoff alertou ainda para a relevância da natureza ativa da criança nas situações em que participa e naquelas meramente observadora.

Campbell (2002, cit. in Miller-Lewis et al., 2006) identificou três domínios que se constituem como fatores de risco no desenvolvimento da criança, designadamente, problemas de comportamento exteriorizado, em que um dos domínios respeita os estilos e práticas assumidas pelas figuras parentais.

Na década de 90, surge uma perspectiva interessada em perceber o impacto dos diferentes estilos parentais no desenvolvimento da criança. Bee (1996) menciona que é possível identificar determinados efeitos no desenvolvimento das crianças segundo o estilo parental com o qual ela é socializada.

- **Crianças de pais autoritativos/responsivos** apresentam autoestima elevada, melhor desempenho escolar, desenvolvimento cognitivo mais rápido, maior independência e obediência e também podem revelar um comportamento mais caridoso;
- **Crianças de pais autoritários**, onde normalmente o nível de afetividade se apresenta baixo, têm tendência a revelar resultados baixos ao nível do desempenho escolar, menos capacidade na interação com pares, baixa autoestima podendo, por vezes, manifestar agressividade ou perda de controlo;

- **Crianças de pais negligentes** apresentam-se habitualmente como inseguras e hesitantes, sendo associados os resultados mais negativos a este tipo de padrão, onde o padrão familiar se caracteriza principalmente por uma indisponibilidade psicológica, pela falta de relação e apego emocional;
- Por último, as **crianças de pais indulgentes**, também estas, apresentam alguns resultados negativos, nomeadamente em termos do aproveitamento escolar, sendo por vezes agressivas e imaturas no relacionamento com os outros essencialmente, quando os pais são permissivos face à relação de agressividade.

Para além de Bee (1996) são vários os estudos que destacam a influência dos estilos parentais no desenvolvimento da criança, em especial, a influência positiva do estilo autoritativo, sendo este sinónimo de maior competência social, assertividade e comportamentos independentes da criança (Weber et al., 2004; Soares & Almeida, 2011; Costa et al., 2000; Cocconello et al., 2003; Rodríguez et al., 2009; Weber et al., 2004).

Dornbusch e colaboradores (1987, cit in Weber et. al., 2004) interessaram-se pelo estudo de diferentes estilos parentais em associação com o aproveitamento escolar apresentado pelos alunos. Numa amostra diversificada de 7836 indivíduos, os autores encontraram algumas associações dos estilos parentais em função do aproveitamento escolar, no qual segundo a tipologia de Diana Baumrind, os filhos de pais autoritários ou permissivos estavam associados a resultados mais baixos no que remete para o rendimento escolar e em contrapartida, os filhos de pais com um estilo autoritativo apresentavam resultados mais elevados.

Lamborn e colaboradores (1991, cit. in Weber et. al. 2004) também se interessaram pelo estudo de diferentes estilos parentais em função do desenvolvimento de competências por parte dos indivíduos, reunindo para tal uma amostra heterogénea de 4000 indivíduos. Os seus

resultados corroboraram com estudo de Dornbusch e colaboradores, tendo verificado resultados mais positivos face ao rendimento escolar dos alunos associados ao estilo autoritativo. Segundo os autores, e de acordo com a tipologia de Baumrind, ampliada posteriormente por Maccoby e Martim, os filhos de pais autoritativos demonstravam aspetos mais positivos de desenvolvimento (maior índice de competências psicológicas e menos índice de disfunções comportamentais e psicológicas) no que respeita a uma comparação com os restantes estilos parentais.

Mais tarde Darling e Steinberg também se interessaram pelo estudo dos estilos parentais (Weber et al., 2004). Estes realizaram uma revisão histórica do conceito de estilo parental, incluindo algumas alterações e propondo um modelo integrativo que pressupõe uma associação entre as características parentais e o comportamento expresso no processo de socialização (através de dois objetivos de socialização, as práticas parentais e os estilos parentais), o que por sua vez, influenciará posteriormente o desenvolvimento da criança (Brás, 2008; Darling & Steingberg, 1993; Nyarko, 2011). Darling e Steingberg, em 1993, mostraram ainda que os aspetos da conduta dos pais não devem ser interpretados de forma isolada, mas sim, englobando tudo o que contribui para a constituição do clima emocional em que o filho é educado (Weber et al., 2004; Darling, 1999; Darling & Steingberg, 1993). Além disso, são também numerosos os estudos relativos às diferenças de sexo, na caracterização do comportamento parental, que mostram que pai e mãe apresentam diferentes papéis e têm diferente impacto sobre o desenvolvimento de seus filhos (Teixeira et al., 2004).

Numa visão holística, pode-se perceber, de uma maneira geral, que as pesquisas que sobrevoam as práticas e os estilos parentais se apresentam divididos em dois grandes grupos: estudos que buscam explicar as diferenças entre as várias práticas parentais e estudos que estudam as consequências das diversas formas de conduta dos pais sobre o desenvolvimento de seus filhos.

A literatura procura explicar as práticas dos pais de acordo com a estrutura familiar, assim como, em função da classe social de origem a que pertence. Porém, estas não devem assumir uma generalização perante as diversas culturas existentes e inclusive na mesma sociedade. Segundo Barker, Nascimento, Segundo e Olinger (2008), são diversos fatores que exercem influência no estudo de casos de famílias, não sendo adequado fazer generalizações, inclusivamente no que respeita às práticas e estilos parentais impregnados nos mesmos meios sociais.

Porém, segundo Rodríguez et al., (2009), o estudo dos estilos parentais torna-se proveitoso na medida em que permite descrever e identificar com precisão, grupos de comportamentos parentais, especialmente em grupos étnicos culturais onde o significado de uma cultura específica pode se apresentar diverso em termos de características de controlo parental.

2.2. Influência do Género nos Estilos Parentais

Em termos gerais, no que respeita à influência do género na decisão do investimento parental, os dados são inconclusivos, dividindo opiniões diversas entre pesquisadores (Soares & Almeida, 2011).

Porém, em primeiro lugar deve-se ter em conta que o envolvimento parental relaciona-se com uma grande heterogeneidade de comportamentos entre ambos os progenitores, incluindo a comunicação de um conjunto de regras, a aplicação das mesmas, o acompanhamento, a supervisão e proteção dos mais novos (Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2009). Além disso, segundo os autores, são várias as diferenças que existem no modo como as estratégias específicas de envolvimento parental são impregnadas, pelo que se deve ter em conta que estes comportamentos têm significados diferentes, dependendo das características das crianças e do contexto no qual estão inseridas.

Alguns autores apontam o sexo do filho como uma variável determinante do investimento parental, em que parece existir uma identificação sexual, no sentido de os pais preferirem mais os filhos homens e as mães, as mulheres (Sampaio & Vieira, 2010).

Tendo em consideração as dimensões de responsividade e exigência definidas por Baumrind (1966) e no que respeita à variável género da criança, também alguns estudos ressaltam diferenças entre raparigas e rapazes. Costa (2000) interessou-se pelo estudo dos estilos parentais no desenvolvimento dos adolescentes reunindo assim, uma amostra de 378 adolescentes, no qual verificou que a presença das mães é percebida como a mais marcante em termos de ambiente familiar, identificadas como o progenitor mais próximo do adolescente e pontuando maiores índices em termos de responsividade por ambos os sexos, apesar de as raparigas atribuíram valores mais altos às mães do que os rapazes. Estes resultados são posteriormente reforçados pelo estudo de Hutz e Bardagi (2006) que investigaram a relação dos estilos parentais percebidos pelos adolescentes em seus níveis de indecisão, ansiedade e depressão, chegando a conclusões homólogas relativamente ao estudo de Costa (2000), destacando-se a relevância do progenitor feminino, especialmente para as meninas, em que é demonstrado uma maior proximidade com a mãe. Ainda de acordo com os autores, as meninas tendem a visualizar maiores níveis de exigência e responsividade por parte da mãe do que os meninos e quando avaliado o progenitor masculino, este tende a ser identificado como mais exigente e mais firme no que respeita a limites de controlo parental.

Wagner et al. (2002) referem ainda que nas famílias com filhos adolescentes, estes tendem a conversar mais com as mães e com os irmãos mais velhos, visualizando na mãe, uma pessoa com muita coerência e com uma grande capacidade de entendimento o que parece paralelamente confirmar a tradicional imagem de ver a mãe como a figura responsável pelo cuidado e mediação das relações familiares.

Outros autores interessaram-se por avaliar a perceção dos pais relativamente ao seu comportamento parental, e numa comparação entre mãe e pai, verifica-se que as mães revelam maiores níveis de suporte emocional, de tentativa de controlo e de rejeição (Simões, Farante & Pocinho, 2011).

Hutz e Bardagi (2006) também concluíram que as mães revelam-se mais controladoras e tendem a ver os filhos como inseguros e imaturos, adotando uma posição mais controladora e protetora.

Todavia, estes dados estão longe de serem perseverantes, as diferenças entre progenitores nem sempre se revelam visíveis. Weber et al. (2004) apresentaram um estudo com 239 crianças, a fim de identificar diferentes estilos parentais e possíveis diferenças entre géneros. Ao analisar os resultados estes apresentaram-se similares no que respeita ao género dos progenitores, não sendo possível verificar diferenças significativas entre os géneros e os quatro estilos parentais.

CAPÍTULO III. FATORES SOCIODEMOGRÁFICOS RELACIONADOS COM AS FAMÍLIAS

3.1 Nível Socioeconómico (NSE)

A classe social dos pais é vista como um fator de risco, quando esta se apresenta baixa, pois os ambientes familiares, geralmente, tendem a apresentar-se como pouco estimulantes (Saavedra, 2001) constituindo-se numa influência ao comportamento dos pais e num comprometimento ao desenvolvimento da criança (Bronstein, 2002; Cia, Pamplin & Williams, 2008). Esta situação tende a piorar quando os riscos psicossociais se apresentam combinados, com uma tendência para modelar o repertório infantil no que respeita ao desenvolvimento de problemas emocionais como comportamentais, bem como na aquisição de comportamentos adequados, complexificando ainda mais as situações de *stress* e crise familiar (Sapienza & Pedromônico, 2005; Cruz, 2005).

Com base na literatura e na tentativa de perceber alguns dos problemas de comportamento, especialmente exibidos na fase da adolescência, muitos estudos apontam para a influência de determinados aspetos sociodemográficos, constituindo-se em fatores de risco associados ao baixo nível socioeconómico, entre os quais, a pobreza extrema, a baixa remuneração parental, a baixa escolaridade dos pais, a constituição de famílias numerosas, possibilidades de acesso a recursos propensos ao desenvolvimento e ainda a ausência de uma das figuras parentais (Predebon & Wagner, 2005; Oliveira, 2005).

Quando o NSE da família se revela baixo, há uma influência nos vários contextos com os quais a família está envolvida, desde a posse de bens-materiais até a qualidade das próprias relações e da troca de conhecimentos, expressando-se em variáveis multifacetadas nos vários domínios de vida dos indivíduos (Bronstein, 2002; Hoff, 2003).

No entanto, quando nos debruçamos sobre o NSE da família importa perceber principalmente o porquê de existirem diferenças entre famílias com diferentes NSE e de que forma este interfere com o desenvolvimento dos mais novos.

Bronstein (2002) refere alguns estudos neste sentido em que para além da variação a um nível cultural, o provável é que uma mãe (ou um pai) com menor nível económico possua menos poder e conhecimento de fontes de informação sobre temas como gravidez, infância e paternidade o que conseqüentemente interfere ao nível das suas práticas enquanto figuras parentais.

No estudo de Ferreira e Maturano (2002) pode-se verificar algumas associações já até então referidas na literatura, nomeadamente, entre problemas de comportamentos apresentados por crianças e um maior número de dificuldades presente no seio familiar, sendo frequentes: falhas parentais quanto à supervisão dos filhos, menor investimento quanto ao desenvolvimento da criança, práticas punitivas e agressivas e problemas ao nível das relações interpessoais. Pois, perante uma situação de depressão económica, em que a família ou a própria comunidade se encontra no desemprego ou veem as suas economias fortemente ameaçadas, há uma tendência para o cansaço, preocupação e sentimentos de incapacidade em controlar os acontecimentos que afetam o dia-a-dia da vida familiar, resultando em menor capacidade de compreensão e paciência por parte dos pais na relação com os seus filhos, não se mostrando tão disponíveis com eles como estariam em outras situações mais favoráveis (Alarcão, 2006; Cruz, 2005).

Korn (1963/1969, cit. in Hoff, Lauren & Tardif, 2002) interessou-se por perceber de que forma as diferenças de condições de trabalho dos pais influenciam a sua forma de criação dos filhos e conseqüentemente o tipo de relacionamento, distinguido assim, dois tipos de local de trabalho: o “*Blue-Colar*”, associado a níveis de obediência, afirmação de poder e conformidade, onde o foco visa os comportamentos manifestos da criança e o “*White-Colar*”,

associado a maior iniciativa e pensamento independente, onde o foco visa os estados internos da criança. Assim, deste modo, o autor concluiu que o local de trabalho dos pais funciona como um agente socializador, influenciando o tipo de interação e estabelecimento de relações, inclusive na forma de criação dos mais novos (Hoff et al., 2002).

Em Portugal, quando nos debruçamos sobre a classe social em particular e dos membros da família enquanto casal, é perceptível a existência de dois grandes grupos, através do projeto *Famílias no Portugal Contemporâneo*, desenvolvido pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitario de Lisboa (CIES-IUL), que decorreu entre 1997 e 2005. Desde logo, um caracterizado pelo peso do operário industrial, do trabalho no setor terciário e do pequeno negócio, associado a poucas qualificações em termos escolares, assim como os trabalhos relacionados com a agricultura, profissionais técnicos e de enquadramento intermédio e, por outro lado, as classes mais altas da sociedade, onde estão abrangidos os empresários, os grandes patrões, dirigentes e profissionais liberais associados a uma maior escolaridade, bem como os profissionais intelectuais e científicos. Este segundo grupo abrange uma população em número reduzido quando comparado ao primeiro grupo sendo uma população caracterizada por escassos capitais escolares e económicos, quer em termos individuais quer em termos de casal enquanto unidade de classe, constituindo-se num retrato de ameaça para as gerações do presente como para as gerações futuras da população portuguesa (Wall, 2005).

Alguns estudos (Cia et al., 2008; Robila & Krishnakumar, 2006; Ferreira & Barrera, 2010) demonstram também uma associação entre alunos de classes sociais mais desfavorecidas e o desempenho académico, acompanhado de problemas de comportamento, ambientes familiares caracterizados por menos recursos disponíveis, falta de brinquedos e outros materiais promotores de desenvolvimento, eventos adversos na vida escolar/familiar e ainda problemas ao nível do estabelecimento das relações interpessoais. Em contrapartida,

um maior NSE está associado a um maior desempenho acadêmico, revelando maior capacidades intelectuais, visto que os ambientes familiares cujas classes sociais se mostram mais elevadas, apresentam melhores oportunidades de desenvolvimento em todos os sentidos, em termos físicos, emocionais e intelectuais, proporcionados por melhores condições físicas e sociais e no acesso privilegiado aos bens culturais do qual grande parte da população por vezes se encontra interdita (Feitosa, Matos, Del Prette & Del Prette, 2005).

Hoff (2003) mostra-nos que um menor NSE está associado a maiores dificuldades em termos de desenvolvimento da linguagem e de riqueza de conteúdo por parte da criança. Segundo o autor, alunos de mães com maior NSE revelam maiores resultados positivos associados ao desenvolvimento da linguagem do que os alunos de mães com menor NSE, visualizando-se experiências positivas tanto em termos da velocidade de desenvolvimento como o tipo de aprendizagens daí extraídas.

Para além da influência exercida sobre as crianças, um baixo nível socioeconómico também parece contribuir para o aumento de uma afetividade negativa entre o casal, diminuindo a sua qualidade de relação e levando ao surgimento de sintomas depressivos, de raiva, frustração e perda de controlo, gerando problemas no relacionamento entre cônjugues, diminuindo a satisfação conjugal e aumentando o conflito (Robila & Krishnakumar, 2006).

No que respeita aos progenitores face à educação dos filhos, estes são caracterizados pelo uso inadequado de práticas educativas parentais e problemas ao nível do relacionamento com os seus filhos. Consequentemente, os filhos resultam em alunos com uma atitude mais negativa face à escola, pouca motivação e maiores dificuldades na realização das tarefas propostas (Saavedra, 2001; Cia et al., 2008).

Robila e Krishnakumar (2006) referem que os conflitos conjugais por sua vez, criam um ambiente incerto e não estruturado para as crianças, em que raramente se usa a indução ou o raciocínio como estratégias disciplinares, transbordando para a relação entre pais-filhos.

Conger (1990/1992/1994, cit. in Robila & Krishnakumar, 2006) interessou-se pelo estudo da pressão económica associada ao funcionamento psicológico das crianças, dando continuidades aos trabalhos de Elder (1974) realizados até então, no qual concluiu que quando a situação económica é desfavorável e há uma pressão neste sentido, há uma influência indireta sobre o estado psicológico das crianças, afetando a qualidade do processo de parentalidade, devido ao uso inadequado de estratégias disciplinares e na afetividade transmitida sobre as mesmas, aumentando a depressão parental, os conflitos conjugais e reduzindo a eficácia dos pais.

Toda a família, enquanto sistema, está sujeita a dois tipos de pressão: a pressão interna que resulta de mudanças inerentes ao desenvolvimento dos seus membros e dos seus subsistemas e a pressão externa decorrente do meio social em que a família está envolvida (Alarcão, 2006).

A pobreza ou a escassa condição económica, apesar de ser uma condição extrafamiliar, tem influência direta nas relações intrafamiliares, interferindo na capacidade de orientação consistente e na proteção dos pais em relação aos filhos, gera sofrimento psicológico oriundo do acumular de acontecimentos negativos, condições indesejadas e leva à rutura dos elos conjugais (Szymanski, 2004). Ainda de acordo com o mesmo autor, também as relações entre pais filhos são afetadas, pois a relação conjugal irá influenciar a relação parental/filial, isto é, depende essencialmente da qualidade da relação entre progenitores, sobretudo em condições de dificuldade económica.

Deste modo, segundo Alarcão (2006) quando um membro da família se encontra numa situação de *stress* os restantes membros também sentem essa pressão, sendo o nível socioeconómico um bom exemplo para tipificar fontes de stress familiar, em que há o contacto de toda a família com uma fonte de stress extrafamiliar. Atualmente há uma série de estudos e evidências na área educativa que realçam valorizam e demonstram o impacto do

nível socioeconómico face aos comportamentos parentais, resultando daí várias ascendências no que respeita ao desenvolvimento do indivíduo e da sua integração na sociedade enquanto agente de múltiplos subsistemas ao qual pertence (Mendonça, 2009).

Quando o interesse recai sobre a influência desta variável nos estilos parentais, é observável através da literatura que estes se alteram em função do NSE das famílias, sendo característicos a atribuição de alguns tipos de estilos parentais em função do nível socioeconómico. Brofenbrenner (1950, cit. in Cruz, 2005) é um exemplo desta associação, quando concluiu através dos seus estudos, que os pais de classe média eram associados a estilos caracterizados por maior disciplina psicológica, maior afetividade nas expressões de interação, e maior responsividade face aos estados internos da criança, enquanto os pais de classe social mais baixa eram associados ao uso da coerção, técnicas de afirmação do poder e demonstravam uma maior preocupação com o comportamento manifesto da criança ao invés dos estados internos.

Mais tarde e dando continuidade às conclusões de Brofenbrenner, esta associação continuou a sustentar a ideia de uma associação dos estilos parentais em função da classe social dos pais. Em particular e sendo marco da teoria dos estilos parentais, quando cruzamos a classe social com a tipologia de Baumrind, verifica-se que os pais de classe social mais elevada são predominantemente autoritativos e permissivos enquanto os pais de classe baixa são predominantemente autoritários (Shaffer, 1988 cit. in Cruz, 2005).

Porém, apesar de ser reconhecido que uma criança com carências económicas, trajetos morosos entre casa e escola e sem possuir condições favoráveis ao estudo, dificilmente conseguirá obter bons resultados escolares, todos estes aspetos não se apresentam suficientes para explicar o insucesso escolar do aluno, pelo que será necessário, acrescentar aspetos como a diferença do tipo cultural (Mendonça, 2009). Segundo a autora, a valorização dos alunos ao acesso a livros e outros materiais, o acesso a eventos culturais e o interesse do

próprio aluno pela vida escolar bem como o seu próprio desenvolvimento cognitivo estão condicionados quer pelo nível económico quer pelo nível cultural específico de cada família.

Além disto, o baixo nível socioeconómico não é sinónimo de insucesso escolar e falta de envolvimento parental na vida escolar dos filhos. Estudos revelam ainda que em várias famílias, apesar das suas condições precárias, há algum tipo de envolvimento, inclusive quando os pais são analfabetos ou apresentam baixa escolaridade, sendo recorrente o pedido de ajuda a outros elementos como vizinhos, amigos ou outros familiares quando não apoiam diretamente o trabalho escolar (Diogo, 2008).

Como é observável o nível socioeconómico expressa-se de diversas formas, influenciando várias situações do dia-a-dia e contribuindo igualmente de formas muito distintas no processo de parentalidade, resultando assim diversas cognições no que concerne à educação e desenvolvimento dos filhos.

3.2 Literacia Familiar

O nível educacional dos pais é, para além das condições económicas, outra variável considerada nuclear para explicar as variações observadas na vida das famílias, sendo fundamental para caracterizar as suas posições num espaço socialmente distinguido (Wall, 2005).

Os pais exercem uma influência muito importante no desenvolvimento de perceções pessoais de competência das crianças e no padrão atribucional ao qual esta, associa os seus sucessos e insucessos do rendimento académico, podendo esta influência estar associada ao nível de habilitações literárias dos pais (Mascarenhas & Almeida, 2005). Segundo Mendonça (2009) as menores taxas de reprovação se reportam a alunos cujos pais possuem maiores habilitações literárias, em contrapartida, as maiores taxas de reprovação correspondem a pais de alunos com menores habilitações, analfabetos ou apenas com a quarta classe.

No entanto, torna-se importante especular se estas diferenças de cognições dos pais são provenientes exclusivamente ou principalmente de diferentes níveis de escolaridade, uma vez que, nas maiorias das vezes, esta análise não se realiza particularmente (Ribas, Moura, & Bornstein, 2003).

É importante que os pais percebam o quanto é importante a sua participação na vida dos filhos, que adquiram conhecimentos neste sentido e que principalmente compreendam os diferentes papéis que têm, nomeadamente, de cuidar dos filhos e como as crianças se desenvolvem, uma vez que são os principais cuidadores (Ribas et al., 2003; Bronstein, 2002).

Ainda de acordo com Ribas et al. (2003) o conhecimento dos pais deve incluir informações básicas, essenciais às práticas educativas. A este devem estar inerentes informações sobre a saúde das crianças e estratégias recomendadas para a manutenção da mesma, formas de gerir problemas de saúde, designadamente da presença de determinada doença, entre outros aspetos, compreendendo assim o cumprimento físico, biológico, social, emocional e cognitivo de todas as dimensões e necessidades manifestadas pelas crianças, sendo cognições fulcrais para orientar os pais nas suas decisões.

Cruz (1996, cit in Cruz, 2005) interessou-se pelo estudo da parentalidade feminina em função da classe social das mães de população portuguesa, onde obteve dados consistentes que vão de encontro às conclusões dos estudos anteriores, nomeadamente que no nível educativo superior encontra-se mais mães do tipo indutivo, em que é frequente a existência de uma acomodação recíproca entre mãe-criança, ao invés do nível educativo mais baixo, verificando-se a existência de maior número de mães do tipo punitivo.

Marques (2010), através do seu estudo concluiu ainda que quando cruzado o nível de habilitações literárias dos pais com a sua participação na vida escolar dos filhos, verifica-se uma relação, essencialmente observável pela dificuldade de comunicação por parte dos pais com o diretor de turma e/ou outros professores, no conhecimento do funcionamento da

própria instituição e ainda na compreensão de alguns documentos utilizados pela escola, úteis na transmissão de informações necessárias, sendo associada essencialmente à baixa escolaridade e ao fraco domínio da língua por parte dos encarregados de educação, constituindo-se como fator de distanciamento entre ambos os contextos.

CAPÍTULO IV. SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR

4.1 Concetualização do Sucesso e Insucesso Escolar

O (in)sucesso escolar é hoje uma problemática difícil de definir, sendo que sucesso e insucesso têm uma relação indissociável e verificável por uma multiplicidade de fatores. Torna-se essencial, por um lado, a clarificação destes conceitos, por outro, o conhecimento real de todo o sistema educativo, bem como de todos os seus intervenientes (Mendonça, 2009; Sil, 2004), de forma a ter-se em conta o papel da escola e das demais condições sociais, políticas, económicas e culturais que contextualizam a educação e exercem impacto sobre ela, pondo em causa, não apenas o aluno, mas também os professores, os pais, o ambiente que rodeia a criança, a instituição em si, os responsáveis pela educação nacional e, enfim, toda a sociedade (Martini & Del Prette, 2005; Oliveira, 2005).

Decorrente das Sociedades Industriais, surge a implementação da escolaridade obrigatória à qual o conceito de insucesso escolar surge associado, pois com a organização das escolas em currículos estruturados, há um delineamento de metas de aprendizagem a atingir, que surgem como objetivos a ser alcançados (Mendonça, 2009).

Segundo Mendonça (2009), são vários os indicadores que contribuem para a definição do insucesso escolar, mesmo no próprio contexto educativo, podendo este ser originário de múltiplos aspetos como a realização de exames, reprovações, abandono da escolaridade, atrasos, entre outros. No entanto, a autora alerta ainda para uma divergência do conceito entre países.

Na Dinamarca, o insucesso escolar é significado de desequilíbrio entre as capacidades que o aluno apresenta e o benefício que este retira do ensino, considerando-se apenas o abandono escolar como insucesso escolar no final da escolaridade obrigatória. Já em outros Países,

como a Irlanda do Norte, País de Gales e Escócia, o conceito de insucesso escolar não surge decretado, mas apontam para uma distinção entre alunos que manifestam incapacidades no desenvolvimento das suas competências individuais e os que não manifestam, definindo-se o insucesso escolar como um défice de desenvolvimento pessoal ou ausência de progressos individuais (Mendonça, 2009).

Nos países da União Europeia, o conceito de insucesso escolar não se parece apresentar muito díspar. Na Alemanha e na Itália, o insucesso escolar é contabilizado pelas taxas de retenções e de abandono escolar, já em França o insucesso escolar é determinado em termos de saídas do sistema educativo sem qualquer qualificação, tendo por base as dificuldades de aprendizagem que impedem os alunos de alcançarem as competências e os conhecimentos exigidos, em idades determinadas. Porém, na Bélgica, além da contabilização do número de retenções, a taxa de insucesso escolar é ainda explicada em termos de objetivos cognitivos não atingidos, indo de encontro à conceção apresentada pela Espanha que compreende por taxa de insucesso a presença de dificuldade em atingir objetivos definidos (Mendonça, 2009).

A Grécia de acordo com Mendonça (2009) é quem mais se apresenta próxima da realidade Portuguesa, visto que em ambos os países, o insucesso escolar é compreendido através do nível de desenvolvimento dos alunos, delineado por diferentes modalidades de avaliação com base num currículo escolar que estabelece metas e objetivos curriculares definidos para cada ciclo de estudos.

Decorrente da reflexão de todas estas conceções, o conceito de insucesso escolar tem-se vindo a transformar com o passar do tempo. Em Portugal tem sido acompanhado por um movimento educativo internacional assente em políticas educativas que visam a qualidade e a pertinência educativa, gerando-se algumas mudanças com base na legislação, implementando deste modo uma reorganização do contexto educativo, sendo disso exemplo a implementação

da obrigatoriedade escolar e o posterior alargamento dos estudos (Sil, 2004; Mendonça, 2009).

Numa análise aos dados dos estudos PISA (*Programme for International Student Assessment*) desenvolvidos pelos países membros e parceiros da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) verifica-se um elevado insucesso escolar no que respeita a Portugal, porém os resultados têm vindo a progredir, sobretudo na avaliação realizada no último ciclo entre 2006 e 2009, em que pela primeira vez, Portugal atinge resultados que se situam na média desde o início do programa em 2000. Com base nos três domínios fundamentais que o PISA avalia (literacia de leitura, literacia de matemática e literacia de ciências), Portugal é um dos países que mais progrediu nos três domínios, ocupando a quarta posição dos países que mais progrediram em termos de literacia de leitura entre 2000-2009; no domínio da matemática também ocupa o quarto lugar entre 2003 e 2009 e no que refere às ciências é o segundo país que mais progrediu desde o *ranking* de PISA de 2006. Atualmente, Portugal tem um maior número de resultados positivos e menor percentagem de alunos com resultados negativos (Serrão, Ferreira & Sousa, 2010).

A escola constitui um ambiente diversificado de desenvolvimento e aprendizagem que envolve uma série de pessoas muito diversificadas em termos de características e do estabelecimento de interações, sendo permeada por conflitos, problemas e diferenças (Dessen & Polonia, 2007), por vezes confrontada com alguns obstáculos que não permitem a sua funcionalidade a um nível de mestria. Um bom exemplo são a televisão e os meios eletrónicos (computadores, entre outros) que apesar de poderem auxiliar nos conhecimentos adquiridos em contexto educativo, podem, por outro lado, refletir-se em inimigos quando utilizados em forma de ocupação, “roubando” muito tempo e paralelamente desencadeando o cansaço físico e psicológico do indivíduo (Oliveira, 2005).

Alguns autores assentam ainda sob uma teoria de desigualdade de oportunidades, considerando a escola conservadora e seletiva, apesar de esta imagem se vir a alterar com o decorrer do tempo. De acordo com Oliveira (2005) e Leite (2009) certo é que no passado, o facto de termos tido um princípio de seleção deixou marcas, ainda hoje predominantes, praticamente significativas em todos os países quando analisada a relação entre a classe social do aluno e o sucesso escolar.

O primeiro inquérito internacional TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), desenvolvido pela OCDE em 2008 mostra-nos ainda outros fatores que contribuem para uma aprendizagem mais eficaz. O TALIS (OCDE, 2009) não mede diretamente a aprendizagem dos alunos nem os resultados daí provenientes mas analisa fatores importantes que proporcionam uma aprendizagem melhor. A sua finalidade visa os aspetos importantes do desenvolvimento profissional, nomeadamente, crenças, atitudes, práticas dos professores, avaliação do trabalho dos professores e *feedback* que recebem, abordando para tal a liderança das escolas em 23 países participantes deste estudo, de forma a perceber até que ponto estes aspetos ou práticas de ensino diferentes se associam ou não a uma maior auto-eficácia ou melhor clima disciplinar da sala de aula, levando em consideração efeitos procedentes e a influência de alguns aspetos de contexto como é o caso das condições económicas das escolas.

Os resultados obtidos pelo TALIS demonstraram que o ambiente em sala de aula, isto é, o clima disciplinar que permite um ambiente de aprendizagem seguro e produtivo, bem como as ações dos alunos, constituem-se condições necessárias face aos resultados e realização dos alunos. Ao consultarem-se os resultados encontrados foi perceptível que, na maioria dos países, um em quatro professores perde cerca de 30% da aula com estes dois aspetos e alguns mais de metade, constituindo-se num problema da maioria dos países. Para além das anteriores conclusões, o TALIS também identificou uma relação entre a participação dos

professores em ações de desenvolvimento profissional e um maior domínio em termos de métodos e estratégias de ensino, pelo que na maior parte dos países, os professores que tinham recebido mais desenvolvimento profissional comunicavam maiores níveis de auto-eficácia.

Ainda relevante neste estudo são as características individuais dos professores, no qual o inquérito internacional de TALIS identificou estreitas associações, verificando-se que através do tratamento íntegro de crenças, atitudes e práticas dos professores, é possível despertar uma melhoria considerável ao nível do ensino. No entanto, por vezes isto requer uma intervenção individualizada aos docentes pelo que muitas vezes não se evidencia mas sim a um nível institucional, isto é, da escola.

Em alguns países participantes do TALIS verificou-se que os professores mostram-se mais confiantes de si mesmos e das suas capacidades profissionais sempre que recebem *feedback* do seu trabalho, no sentido de dar resposta aos desafios provindos do contexto educativo. No entanto em alguns países, esta associação apenas se evidencia quando os professores recebem reconhecimento público.

Em suma, foi perceptível através do TALIS, um nível reduzido de associação entre a avaliação da escola e a avaliação dos professores em relação ao clima em sala de aula, bem como, entre a cooperação dos professores em relação ao clima disciplinar. Contudo, no que designa às crenças dos professores e respetivas práticas de ensino, esta apresenta uma relação significativa, verificando-se que o uso de práticas estruturadas mostram-se associar a um bom clima disciplinar em sala de aula. A presença de alguns aspetos negativos também foi evidente para além das precedentes conclusões, designadamente em termos do comportamento dos professores como absentismo ou falta de preparação pedagógica, falta de equipamento, falta de oportunidades de desenvolvimento adequado para professores, conflitos com os horários de trabalho, falta de reconhecimento ou recompensa perante os

esforços desenvolvidos, bem como, por vezes alguns professores tendem a encarar alguns alunos como participantes ativos na aquisição de conhecimentos sem reconhecer o seu papel importante de transmissão de informação e de demonstração de “soluções corretas” (OCDE, 2009).

Porém, o desenvolvimento escolar do aluno não depende exclusivamente do sistema educativo e dos seus intervenientes, nem das características individuais que dotam o aluno, é um processo contínuo que conta também com o apoio do seu ambiente restrito, ao nível da sociedade a que pertence, nomeadamente sob a influência da família (Chechia & Andrade, 2005; Martini & Del Prette, 2005; Sil, 2004; Mendonça, 2009). Assim, será importante perceber que o sucesso e o insucesso escolar dependem do funcionamento da escola, da interação com o meio social e das características pessoais da própria criança ou adolescente, estando desta forma perante três realidades que deverão ser tidas em conta no estudo do insucesso e sucesso escolar: o aluno, o meio social e a instituição escolar (Sil, 2004). São variados os factores que determinam o sucesso e o insucesso escolar, quer na visão da família como do contexto escolar (Chechia & Andrade, 2005).

Ao debruçamo-nos sobre a temática do sucesso e insucesso escolar torna-se evidente a importância de estudar a competência social, sendo descrita como uma variável que promove o ajustamento individual, interpessoal e que previne o aparecimento de problemas de comportamento em crianças e adolescentes (Sapienza, Aznar-Farias & Silveiras, 2009). Segundo os autores esta refere-se à capacidade que o indivíduo tem para lidar com as habilidades socialmente aprendidas (assertividade, habilidades de resolução de problemas, empatia, entre outras) e para gerir as informações socioculturais previamente adquiridas, perante as situações do dia a dia, de forma a obter consequências positivas para si e para a sua relação com os outros. Todavia, o ser socialmente competente começa pelas primeiras interações familiares, com a aprendizagem de comportamentos socialmente competentes

através do uso de estratégias empregadas pelos pais, tendo a finalidade de desenvolver nos filhos todo um repertório infantil mediado por disciplina, organização, segurança, capacidade de independência, qualidade das relações afetivas, ausência de discórdia, autonomia e responsividade, tendo por base os valores e crenças considerados por estes adequados para os seus filhos, constituindo-se numa rede de apoio forte e adequada, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e competências sociais e conseqüentemente, transformar-se numa ajuda para enfrentar o *stress* provocado pelas dificuldades do cotidiano e na adaptação às situações do dia a dia (Sapienza et al., 2009; Dessen & Polonia, 2007; Teixeira & Lopes, 2005).

Alguns autores alertam para a necessidade de se compreender a relevância dos aspetos afetivos que caracterizam o clima afetivo de uma determinada família, insistindo na qualidade relacional e atribuindo o fraco resultado do aproveitamento escolar à má qualidade das relações, carências e conflitos presentes nas relações intrafamiliares (Oliveira, 2005; Martini & Del Prette, 2005).

Tem sido particularmente relevante o fenómeno da relação dos pais com o rendimento escolar dos filhos, visto que na visão da família e da escola são várias as condições que podem determinar o sucesso e o insucesso do aluno, essencialmente pensamentos recorrentes que atribuem determinados comportamentos como fatores resultantes do contexto familiar (Chechia & Andrade, 2005). Importa perceber que a forma de educar, ou seja, os estilos parentais fornecidos pelos pais no que concerne à educação dos filhos será determinante na aprendizagem e desenvolvimento dos mais novos, ou seja, os estilos estão relacionados com metas e valores que os pais consideram importantes em suas vidas e também na educação dos filhos, apresentando uma relação com os valores que mais tarde serão considerados relevantes pelas crianças (Teixeira & Lopes, 2005; Kordi, 2010), sendo que a aprendizagem dos comportamentos começa nas primeiras interações familiares, com a criança a sofrer

influência das práticas educativas parentais, em que a família atua como um agente socializador, mediadora de principais padrões, modelos e influências culturais (Sapienza et al., 2009; Dessen & Polonia, 2007), constituindo-se em um dos objetivos desta investigação.

Kordi (2010) também manifestou interesse pelo estudo da relação entre práticas e estilos parentais face à realização escolar das crianças, concluindo com seu trabalho a existência de uma forte associação entre os resultados escolares e o envolvimento parental assente em típicos estilos parentais, mostrando que os estilos de pais autoritativos, de acordo com a tipologia de Baumrind (1966), Maccoby e Martin (1983), estavam associados a maiores níveis de sucesso escolar.

No entanto, nem sempre as famílias se constituem num apoio funcional e satisfatório ou mesmo, melhor que outros (Dessen & Polonia, 2007). Há por vezes, uma *dessintonia* entre a escola e a família, pelo que é pedido uma excessiva exigência no que respeita às competências e funções da escola para o qual, esta, não está preparada (Oliveira, 2005). Estas exigências, segundo a autora passam por funções como custódia e segurança dos filhos enquanto os pais trabalham, sinónimo de um lugar de reeducação face às dificuldades ou défices apresentados pelos demais alunos em vários tipos de grau e género e, além do referido anteriormente, é ainda exigido que a escola promova o desenvolvimento pessoal e social abordando temas como a educação sexual, social e cívica até à profissionalização, pelo que torna-se muito difícil para a escola atuar por vezes a um nível suficiente.

Percorrendo alguns autores, observamos a complexidade causal que determina o sucesso e o insucesso escolar, encarado e suportado com base numa perspectiva pluridimensional, sendo várias as situações que contribuem para um bom ou mau aproveitamento escolar do aluno, prestando-se relevância às múltiplas variáveis que exercem influência neste sentido, desde as mais “objetivas” ou sociais até as mais “subjetivas” ou psicoafetivas, isto é, tendo em conta fatores como a qualidade das relações afetivas que criam o clima familiar, os estilos parentais

adotados na educação dos mais novos ou até mesmo o nível socioeconómico e cultural de designada família (Oliveira 2005).

4.2 Contributo do Ambiente Familiar para o Sucesso Escolar

A escola e a família não podem ser encaradas como contextos de educação independentes, ambas são agentes de socialização primária que se completam mutuamente na formatura humana e social do indivíduo (Alarcão, 2006).

Importa referir, que nas múltiplas investigações que compreendem este domínio, são várias as relações positivas que se observam entre o envolvimento parental dos pais e o desempenho escolar dos filhos, bem como o contacto com os pares dos filhos e o sucesso académico destes (Soares & Almeida, 2011; Kordi, 2010; Sapienza et al., 2009; Torres et al., 2008; Chechia & Andrade, 2005; Ferreira & Maturano, 2002).

Segundo Alarcão (2006), os pais devem procurar a colaboração da escola e até, idealmente, interessar-se ativamente na vida da escola, pois ambos têm a obrigação de educar a criança e ajudá-la a desenvolver-se na sua tripla dimensão bio – psico – social. Um relacionamento mais próximo com a escola dá uma maior noção do ambiente em que decorrem as aprendizagens e proporciona uma troca de experiências enriquecedoras para ambos, sobretudo benefícios para os alunos a nível cognitivo, afetivo, social e da personalidade (Polonia & Dessen, 2005). González (1992) refere que quando existem boas relações família – escola, facilitam o processo de aprendizagem dos filhos, aumentando o rendimento escolar.

Os pais, que tão bem conhecem os seus filhos, são as pessoas com melhores condições para juntamente com os profissionais de educação ajudarem as crianças a resolverem os seus problemas, ambos devem complementar-se e devem estar interessados em se informarem reciprocamente e constantemente (Dessen & Polonia, 2007; Polonia & Dessen, 2005).

Muitas vezes os pais veem os filhos como seres únicos, estando permanentemente atentos às suas particularidades e às suas necessidades afetivas, contudo, os professores, pelo contrário, enquanto profissionais, “olham” para cada aluno e veem um membro de um grupo, no seio do qual é necessário instaurar uma dinâmica coletiva que passa por uma certa uniformização nas formas de tratamento (Piva, 2010). No entanto, sendo a afetividade um fator primordial, sobretudo aos olhos dos progenitores a um nível do desenvolvimento do sujeito, há aspectos que devem ser tomados de igual modo em conta. É importante que os pais dos alunos percebam o trabalho dos professores e as estratégias adotadas pelos mesmos, em que abracem uma postura de empatia e sejam prestáveis e cooperativos sobretudo para comunicar, o que não se verifica muitas das vezes e de tal forma contribuem para o aparecimento de determinados conflitos e limitações em relação ao contexto escolar (Piva, 2010; Dessen & Polonia, 2007), estando por vezes, estes conflitos, associados à imagem negativa que os pais têm de si próprios e da sua própria experiência escolar, posteriormente projetada na vida escolar dos seus filhos (Polonia & Dessen, 2005).

A interação entre professor, progenitor e aluno é algo essencial e de extrema importância, em que deve ser tido em conta pelas famílias, de forma a proporcionar um ambiente que conduza a comunicação de um modo eficaz e propicie oportunidades adequadas, pois os professores mostram-se muito mais interessados e participativos na educação dos alunos, quando entram em contacto com pais interessados na educação dos seus filhos e com vontade de comunicar (Cavalcante, 1998), estando de acordo com os resultados divulgados no inquérito internacional de TALIS desenvolvido em 2008 pela OCDE.

Porém, em outras circunstâncias, também é verificável o surgimento de limitações por parte das instituições educativas, em que por vezes, conceitos como os valores, crenças, vivências, concepções e informações adquiridas pelo aluno são postos de parte (Polonia & Dessen, 2005).

É importante referir, que há profissionais de educação que não valorizam a estreita e essencial ligação que a escola e a família devem ter, não vêm qualquer influência na otimização de processos como a aprendizagem, a socialização e desenvolvimento do indivíduo, o que está incorreto e limita o progredir de cada aluno/sujeito a um nível de maior mestria, tornando-se por vezes uma limitação ou até mesmo um conflito passível de vários contextos (Costa, 2003).

Parece essencial acentuar que as relações funcionais e necessárias acrescidas de ambos os contextos (família - escola) não se resumem apenas numa afirmação/aceitação da sua própria relevância, há necessidade tanto por parte dos professores como dos progenitores em tirar prazer dessa relação, em sentir envolvimento em determinados objetivos e paralelamente adquirir um resultado de uma autoestima acrescida, sentindo-se úteis e desenvolvendo uma interligação em que potencialize o crescimento e desenvolvimento da criança ao seu melhor nível, suscitando repercussões tais como o aumento da sua autoestima, melhora do rendimento escolar, melhoria das relações pais - filhos e atitudes mais positivas dos pais para com a escola (Alarcão, 2002). Contudo, a mesma autora refere ainda, que o sucesso desta interligação, entre ambos os contextos, depende também da forma como a comunicação se desenvolve, não só por parte dos pais e dos diretores de turma como também por parte do próprio aluno, do seu grupo de pares, dos restantes professores, entre outros, ou seja, todas as pessoas que estejam em um processo relacional.

Polonia e Dessen (2005) referem cinco aspetos fundamentais associados a promoção de uma integração fundamental e positiva entre a escola e a família, nomeadamente, uma boa interação verbal, um relacionamento afetivo positivo entre pais e as crianças, o tipo de crenças e influências dos pais sobre os filhos, as estratégias disciplinares e de controlo adotadas pelos pais e as expectativas dos mesmos em relação aos seus próprios filhos.

Em síntese e de acordo com toda a pesquisa desenvolvida em torno dos estilos parentais e do (in)sucesso escolar podemos retirar algumas inferências. Os estilos parentais são definidos por vários aspetos que envolvem o sujeito, aspetos esses de ordem individual, social, educacional e contextual, e interferem com vários sistemas em que o individuo se encontra em ligação. No que respeita ao (in)sucesso escolar também este é influenciado por vários fatores, inclusive pelo padrão comportamental educativo dos pais, exercendo influência ao nível do desenvolvimento e aprendizagem dos mais novos. Acresce ainda o nível socioeconómico e o nível de literacia familiar que se constituem também como fatores promotores e facilitadores do rendimento académico, revelando-se auxiliares importantes no alcance do sucesso escolar.

PARTE II

Estudo Empírico

CAPÍTULO V. METODOLOGIA

5.1. Justificação do Tema

Os estilos parentais configuram-se como um tema de investigação pertinente face à relação entre pais e filhos. O modo como os pais estabelecem relações de poder, hierarquia e o apoio emocional com os filhos são consequentes de muitas transformações e alterações que a família vem passando ao longo do tempo (Costa et al., 2000), muitas das vezes não sendo as mais adequadas e por vezes refletindo-se de um modo prejudicial nas várias áreas de desenvolvimento e formação do indivíduo, sobretudo, em termos de vida social e escolar das crianças.

Tendo em conta que o comportamento de um indivíduo é multideterminado, resultado da influência de múltiplas variáveis que contribuem para o desenvolvimento e formação da criança, este estudo debruça-se sobre os padrões de comportamento parental, como forma de pesquisa, permitindo assim uma interpretação acerca dos tipos de envolvimento parental percebidos e consequentes resultados escolares obtidos pelos filhos (Weber et al., 2003). É muito importante a forma como se age e como se comporta a base nuclear da família, pois os descendentes tendem a elaborar um processo de imitação face aos padrões vividos, servindo de modelo para o seu próprio desenvolvimento (Dessen & Szelbrackowski, 2007).

Uma situação evidente nos dias de hoje parece se prender com a entrega, por parte de alguns pais, no que respeita as responsabilidades educativas dos filhos à escola, manifestando muitas vezes atitudes negligentes perante a educação das crianças, não estabelecendo qualquer relação de complemento com a instituição escolar (Alarcão, 2002). Assim, o interesse pelo estudo desta temática emergiu durante o estágio curricular que decorreu na Escola E.B 2/3 General Serpa Pinto de Cinfães, permitindo o contacto com a realidade de

diferentes problemáticas, das quais algumas parecem sofrer influência dos diferentes níveis de envolvimento parental e que pensamos poderem estar relacionados com o padrão de estilos parentais adotados.

Outro dos motivos deste estudo prende-se com o facto de esta escola ser uma escola TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), em que predominam características como elevada taxa de insucesso escolar, pais com baixa escolaridade e ainda com baixas condições socioeconómicas. Assim, pretende-se verificar se todas estas variáveis estão relacionadas e neste sentido fornecer informação útil no sentido de promover o sucesso escolar.

Para além dos motivos anteriormente destacados, é ainda nosso interesse perceber o papel de algumas variáveis sociodemográficas, e como podem estas, se relacionar com o (in)sucesso escolar.

Deste modo, tendo em consideração os motivos apresentados formulou-se uma questão de pesquisa, que se constituiu como guia deste estudo: Qual a relação entre os estilos parentais e o (in)sucesso escolar dos alunos?

5.2. Caracterização do Desenho da Investigação

De acordo com a classificação definida por Ribeiro (1999), o estudo empírico realizado pode ser classificado como um estudo **observacional-descritivo de tipologia correlacional**, em que o intuito passa essencialmente por descrever determinados fenómenos que ocorrem naturalmente num determinado contexto, em uma determinada população e num único momento, através de metodologias específicas que possibilitem esta análise, e não propriamente intervir ou verificar alterações a partir das nossas intervenções.

Com este estudo, pretende-se essencialmente relacionar variáveis, nomeadamente de carácter sociodemográfico, diferenciar grupos - os alunos com sucesso e insucesso escolar quanto ao tipo de estilo parental percebido - e ainda apreciar e analisar interações entre

diferentes níveis socioeconómicos e diferentes níveis de literacia dos pais e os resultados escolares dos seus filhos. Assim, considera-se como variáveis principais deste estudo os estilos parentais obtidos a partir dos itens da Escala de Responsividade e Exigência Parental, bem como, as classificações finais¹ dos resultados obtidos pelos alunos durante o 2º Período². Como variáveis secundárias constituem-se todos os itens do questionário sociodemográfico (Tabela1).

¹ O Sucesso Escolar, neste estudo, é determinado através da média das classificações finais do 2º período dos alunos (considerando-se que um aluno tem Sucesso Escolar quando a média é igual ou superior a 3,0 valores, numa escala padronizada de 0 a 5 valores).

² A opção pelo segundo período prende-se com o facto de as classificações se revelarem mais realistas de acordo com o trabalho e desenvolvimento do aluno. Visto que as classificações do primeiro e do terceiro período estão por vezes condicionadas por alguns aspetos (como por exemplo: a transição de ano do aluno, alunos que são repetentes, incentivo para manter a classificação ou mesmo para melhoria da mesma, entre outros).

Tabela 1

Caracterização das Variáveis e Escalas de Medida Utilizadas

Variáveis	Operacionalização	Escala de Medida	
Principais	<i>Escala de Responsividade e Exigência</i>	1, 2, 3, 4, 5	Intervalar
	<i>Classificações Finais do 2º Período dos Alunos</i>	1, 2, 3, 4, 5	Intervalar
Secundárias	<i>Questionário Sociodemográfico</i>		
	Sexo	Feminino/Masculino	Nominal
	Idade	_____	Intervalar
	Nacionalidade	_____	Nominal
	Local de Residência	_____	Nominal
	Escolaridade	5º, 6º, 7º, 8º e 9º Ano	Ordinal
	Reprovações	Sim/Não	Nominal
	Se sim, ciclo que reprovou	Ensino Primário, 2º Ciclo, 3º Ciclo	Ordinal
	Se sim, Nº de Reprovações	_____	Intervalar
	Pré-Escola	Frequentou/Não Frequentou	Nominal
	Escalão Escolar	A, B, C	Ordinal
	Serviços	Apoio Educativo, Psicologia, Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Serviço Social	Nominal
	Familiares que coabitam	Pais, Irmãos, Tios, Primos, Avós	Nominal
	Nº de Elementos do Agregado Familiar	_____	Intervalar
	Itens Iguais para a Mãe e o Pai	Idade	_____
Nacionalidade		Portuguesa, Outra	Nominal
Estado Civil		Casado/União de Facto, Solteiro, Viúvo, Divorciado/Separado	Nominal
Escolaridade		_____	Ordinal ³
Profissão		_____	Ordinal ⁴

5.3. Objetivos Gerais e Específicos

O presente estudo foca a temática da parentalidade, tendo como principal objetivo compreender e conhecer os diferentes estilos parentais e a forma como estes exercem impacto

³ No SPSS, de modo a facilitar a análise do item, os níveis de escolaridade de ambos os progenitores foram categorizados de acordo com o nível de instrução da norma S.A.R.L (Alto, Médio Alto, Médio, Médio Baixo e Baixo). Consequentemente, ao categorizar o item, o mesmo deixa de ser uma variável Nominal e passa a considerar-se uma variável Ordinal.

⁴ A profissão foi igualmente categorizada de acordo com o nível de Ocupação da norma S.A.R.L. (Alto, Médio Alto, Médio, Médio Baixo e Baixo). Assim como na escolaridade, ao introduzir-se os dados em SPSS, a profissão deixa de ser uma variável nominal e passa a ser uma variável ordinal.

no rendimento escolar dos alunos, bem como potenciais influências no sucesso ou insucesso escolar dos alunos. Com base neste objetivo geral, pretende-se em especial:

- Analisar a relação entre os estilos parentais e o sucesso escolar dos alunos.
- Descrever os estilos parentais mais característicos das mães e dos pais ou Encarregados de Educação.
- Verificar se existem diferenças entre os diferentes estilos parentais e o sucesso/insucesso escolar dos alunos.
- Analisar se existe uma relação entre os diferentes níveis socioeconómicos e o sucesso/insucesso escolar dos alunos.
- Analisar se existe uma relação entre os diferentes níveis de literacia dos pais e o sucesso/insucesso escolar dos alunos.

5.4. Definição da(s) Questão(ões) de Investigação

Na presente investigação pretendeu-se compreender, de uma forma global, as associações entre os estilos parentais percebidos e o desempenho escolar dos alunos, analisando especificamente o sucesso escolar e a sua relação com duas variáveis relacionadas com os progenitores: o nível de literacia dos pais, bem como, o nível socioeconómico da família.

Assim, formularam-se as seguintes questões de investigação:

- a) Será que existe uma relação entre os estilos parentais percebidos e o sucesso escolar dos alunos?
- b) Existirão estilos parentais mais característicos atribuídos a cada um dos progenitores (mães/pais)?
- c) Nos casos de sucesso/insucesso escolar haverá diferenças nos estilos parentais identificados no pai e na mãe?

- d) Será que existe relação entre os diferentes níveis de literacia dos Pais/Encarregados de Educação e o sucesso escolar dos alunos?
- e) Será que existe uma relação entre o nível socioeconómico das famílias e o sucesso escolar dos alunos?

5.5. Mapa Concetual das Variáveis de Investigação

A presente investigação sendo de carácter meramente observacional e sem manipulação de variáveis tem como finalidade determinar padrões característicos de estilos parentais em função do sucesso/insucesso escolar dos alunos e ainda analisar, independentemente, os estilos educativos característicos de pais e mães, bem como estudar o nível socioeconómico da família e o nível de literacia familiar enquanto fatores sociodemográficos, verificando a sua relação e o seu impacto em termos de aproveitamento escolar dos alunos.

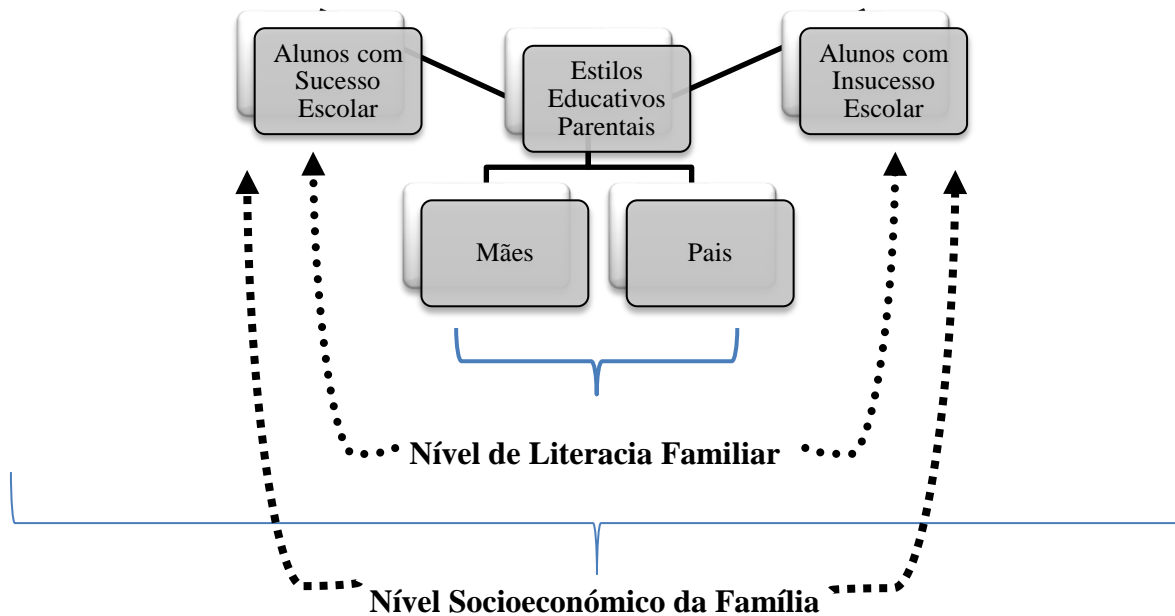


Figura 2. Mapa Concetual do Estudo.

5.6. Método

5.6.1. Seleção e Caracterização da Amostra (Participantes)

A amostra a que se refere o presente estudo, é constituída por 132 indivíduos dos quais 70 (53%) são do sexo feminino e 62 (47%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos ($M=13,18$; $DP=1,06$).

Esta é uma amostra heterogénea, de conveniência, que integra alunos do ensino básico, de uma escola pública, do concelho de Cinfães, abrangendo o 2º e o 3º ciclo do Ensino Básico, de acordo com as turmas que foram atribuídas à investigadora na realização do seu estágio curricular. Como fatores de exclusão foram consideradas a idade, (crianças com menos de 12 anos de idade) e/ou alunos com NEE (necessidades educativas especiais) abrangidos pela Educação Especial. Estes fatores de exclusão resultaram das características da escala de estilos parentais, visto não estar adaptada para crianças com menos de 12 anos de idade e pelo facto do sucesso escolar poder estar comprometido em crianças com NEE, devido às suas dificuldades cognitivas ou outras.

Os alunos apresentam-se ainda divididos por diferentes anos de escolaridade, no entanto, não se verifica uma distribuição equilibrada na amostra, existindo uma maior percentagem de alunos do 8º ano de escolaridade como mostra figura 3 e uma reduzida percentagem de alunos a frequentar o 5º ano de escolaridade.

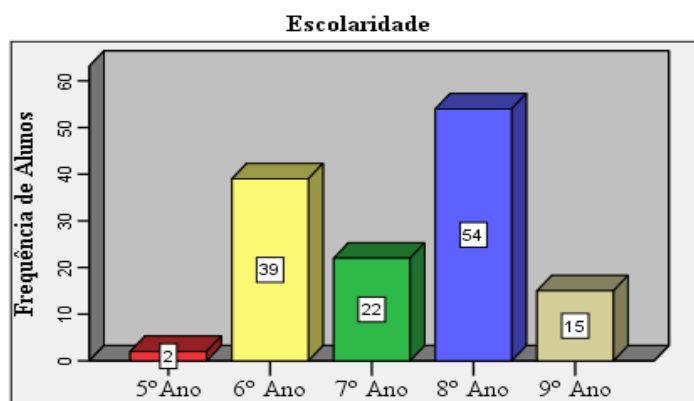


Figura 3. Frequência de alunos distribuídos por diferentes anos de escolaridade.

No que respeita ao percurso escolar dos alunos, a maioria apresenta um percurso escolar sem retenções. Porém, os alunos que registaram reprovações, maioritariamente sucederam durante o 1º Ciclo do ensino Básico. No que se refere aos níveis económicos, verifica-se que a maioria dos participantes beneficia do serviço de Ação Social (n=99) (Figura 4.) – cerca de metade da amostra beneficia do escalão A, o escalão mais alto em termos de ajudas económicas, abrangendo despesas essenciais ao contexto educativo como manuais escolares e almoços; em contrapartida, o escalão C não abrange qualquer tipo de ajudas por parte do serviço de Ação Social e o escalão B, abrange cerca de metade das despesas.

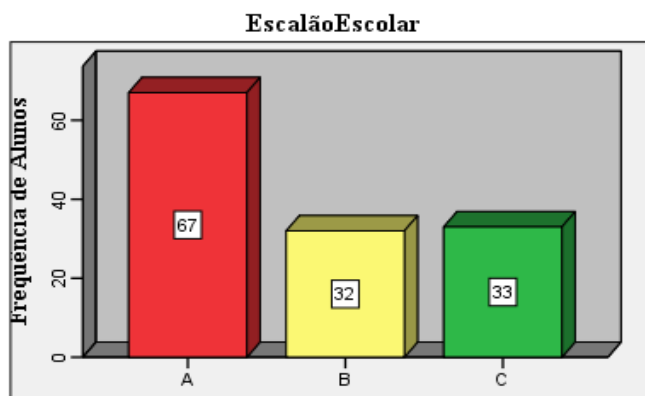


Figura 4. Frequência de Alunos com Escalão Escolar.

5.6.1.1 Caracterização Institucional: A Escola e Contexto Envolverte

A escola E.B. 2,3 General Serpa Pinto de Cinfães, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Cinfães integrada nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritários de 2ª Geração legislados em 2008. A falta de acompanhamento dos Encarregados de Educação, a indisciplina e o insucesso escolar são os três problemas que mais afetam este Agrupamento. Assim, com a integração no projeto TEIP constituiu-se como objetivo a criação de mecanismos educativos de forma a poder superar ou até mesmo eliminar estas deficiências. A melhoria da qualidade de aprendizagem, o combate ao abandono e as saídas precoces do

sistema educativo, bem como a criação de condições favoráveis à orientação e transição qualificada da escola para a vida ativa, são algumas das finalidades que regem este projeto.

Cinfães é um concelho que apresenta algumas lacunas em termos de realidade social, exercendo influência em vários domínios que os habitantes do concelho integram, desde a localização geográfica em termos de território que se mostra isolado de meios mais desenvolvidos até a falta de condições de saúde, como a falta de profissionais, de mecanismos especializados, em termos de diversidade de áreas científicas, entre outros aspetos. Contudo, as lacunas não se resumem apenas aos aspetos anteriormente citados, o desemprego é outro problema que afeta gravemente esta região, verificando-se um agravamento com a atual crise económica (Projecto Teip2, 2009-2011).

Como se observa nas figuras 5 e 6, a maioria dos pais ou das pessoas que cumprem esses papéis de mãe e pai apresentam situações profissionais inferiores ao nível médio (3) de acordo com a classificação da norma S.A.R.L. (Anexo 1), caracterizadas por profissões com rendimentos baixos ou até mesmo em situação de desemprego que se reflete em quase todas as pessoas que se encontram inseridas no nível profissional mais baixo.

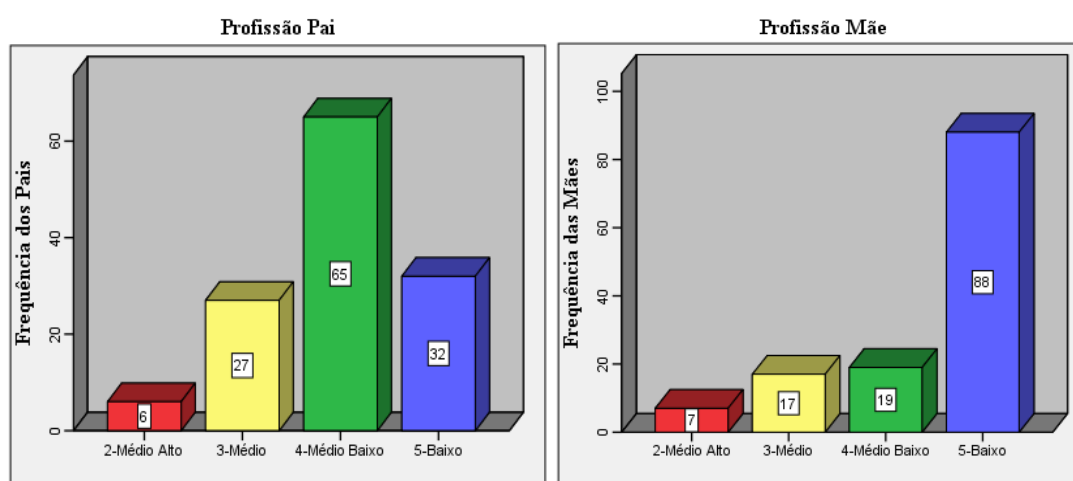


Figura 5. Situação Profissional dos Pais. Figura 6. Situação Profissional das Mães.

Atualmente a Agricultura é uma atividade que vem a ser realizada essencialmente nos casos dos pais que residem e trabalham no concelho, refletindo-se na principal fonte de sustento de muitas famílias.

5.6.2 Material e Instrumentos

Neste estudo foram administrados dois instrumentos. O Questionário de Dados Sociodemográficos elaborado para o estudo e a Escala de Responsividade e Exigência Parental de Costa et al. (2000), versão refinada por Teixeira et al. (2004), adaptada do estudo norte-americano de Lamborn e colaboradores (1991), a seguir descritos e analisados.

O **Questionário de Dados Sociodemográficos** foi desenvolvido especificamente para esta investigação, sendo composto por duas partes (Anexo 2), uma das quais aborda características importantes relativamente ao aluno e outra que abrange algumas informações em relação aos pais dos alunos ou pessoas responsáveis por essas funções. Nos dados sociodemográficos pretendeu-se recolher informação acerca do sexo, idade, local de residência, número de reprovações, frequência da pré-escola, escalão escolar, tipo de serviços que beneficia, familiares que coabitam com o aluno e ainda o número que compõem o agregado familiar do mesmo. Quanto aos dados dos pais, consta do questionário a idade, a nacionalidade, o estado civil, a escolaridade e a profissão de ambos os progenitores ou seus substitutos.

A **Escala de Responsividade e Exigência Parental** utilizada neste estudo surgiu de uma versão validada no Brasil para adolescentes por Costa et al. (2000) que se basearam no estudo norte-americano desenvolvido por Lamborn e Colaboradores (1991), tendo o objetivo de avaliar o modo como os pais educam os filhos por meio de categorias de estilos parentais. No

entanto, em virtude de algumas limitações, como o formato de resposta aos itens, o número de itens pertencentes a cada subescala (Exigência e Responsividade) e algumas particularidades como especificidades da cultura, levou, mais tarde, Teixeira et al. (2004) a apresentarem um refinamento do instrumento de Costa et al. (2000), sendo esta última versão (Anexo 3) a utilizada nesta investigação com a adaptação para o contexto português realizada pela investigadora (Anexo 4) (Costa et al., 2000; Teixeira et al., 2004; Weber et al., 2004).

Os itens da escala refinada foram desenvolvidos a partir de um estudo qualitativo anterior desenvolvido por Costa, Teixeira e Gomes (1998), tendo a finalidade de incluir novos itens, contudo a maioria dos itens foi mantida no que concerne a versão de Costa et al. (2000), embora com algumas modificações. Posteriormente foram testados em uma amostra constituída por 550 adolescentes (50,5% mulheres), com idades compreendidas entre 14 e 19 anos ($M=16,6$; $DP=1,07$), provenientes de três cidades gaúchas, sendo todos os participantes estudantes brasileiros do ensino fundamental ou médio (Teixeira et al. 2004).

A versão final deste instrumento refinado é constituída por 24 itens de autorrelato, que se distribuem em duas subescalas (com 12 itens cada uma) e que se reportam à exigência e à responsividade parental na educação dos filhos com a intenção de classificar tipologicamente os comportamentos parentais para cada um dos progenitores em quatro estilos definidos: autoritário, autoritativo, indulgente e negligente (Costa et al., 2000; Teixeira et al., 2004).

Na escala, os itens estão organizados no modo afirmativo com cinco opções de resposta para cada progenitor (mãe e pai) que pontuam numa escala do tipo Likert, que varia entre 1 (*quase nunca ou um pouco*) e 5 (*geralmente ou bastante*), e apesar de serem classificadas como variáveis intervalares, em que a resposta assume um contínuo (entre 1 e 5), determinam posteriormente categorias, estilos parentais, em que são classificadas como variáveis nominais.

Para classificar os quatro estilos parentais, estes apresentam alguns critérios:

Tabela 2

Classificação Tipológica dos Estilos Parentais

Sub-escalas	Alto	Baixo	
Exigência	✓		Estilo Autoritativo
Responsividade	✓		
Exigência	✓		Estilo Autoritário
Responsividade		✓	
Exigência		✓	Estilo Indulgente
Responsividade	✓		
Exigência		✓	Estilo Negligente
Responsividade		✓	

O critério para classificar o ponto de corte que define se os resultados são “baixos” ou “altos” será a mediana da amostra. Valores que se encontrem acima da mediana serão considerados altos, em contrapartida, valores abaixo da mediana serão considerados baixos (Teixeira et al., 2004; Pacheco et al., 2008). Caso surjam valores das subescalas iguais ao da mediana, nesses casos não se classifica.

Relativamente às qualidades psicométricas, com o refinamento da versão de Costa e Colaboradores (2000) também estas se alteraram de forma positiva. Os índices de consistência interna revelaram-se quase todos superiores na versão de Teixeira e Colaboradores (2004), com valores de alfa de Cronbach entre os 0,78 e os 0,92. A análise das componentes principais, realizada por Teixeira e Colaboradores (2004), demonstrou ainda, que quase todas as variáveis se correlacionam positivamente, o que de acordo com Ribeiro (1999), demonstra uma boa fidelidade, validade e sensibilidade deste instrumento.

Com a autorização de Teixeira e colaboradores realizou-se a adaptação da escala para esta pesquisa, com adequações da linguagem (português de Portugal), uma vez que, até à data da investigação, não havia conhecimento de qualquer adaptação da escala para o contexto português. Assim, tendo em consideração Ribeiro (1999) foi realizada uma análise cognitiva

dos itens, analisando-se item a item e posteriormente foi aplicado a um pequeno grupo de alunos com características idênticas às da nossa amostra.

5.6.3 Procedimento

Este estudo atende aos princípios definidos pelo Código Deontológico de Ordem dos Psicólogos Portugueses, bem como aos princípios éticos e básicos a ter em projetos de investigação, definidos pela Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa. Segundo Ribeiro (1999), Almeida & Freire (2007), um código de ética é fundamental para a orientação dos passos a tomar e da imposição de limites de qualquer estudo.

Relativamente aos pedidos de autorização para a concretização deste estudo, foram feitos três pedidos para cumprimento do mesmo. Em primeiro lugar, aos autores do instrumento, por via electrónica (Anexo 5), a fim de obter a permissão para a utilização e tradução do instrumento como mencionado anteriormente, a submissão à Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa (Anexo 6) e, posteriormente, à Direção da Escola E.B 2/3 General Serpa Pinto de Cinfães (Anexo 7), com a finalidade de recolher a permissão para conduzir toda a investigação, administrar todos os materiais necessários, bem como, para aceder às pautas das classificações dos resultados dos alunos que posteriormente nos deram acesso ao nível de sucesso e insucesso dos alunos.

Todos os pedidos foram aceites e redigidos por escrito em formato de papel e por via electrónica.

Os participantes que fazem parte deste estudo integram uma amostra por conveniência da Escola E.B 2/3 General Serpa Pinto de Cinfães como já referido anteriormente, uma vez que, a mesma foi recolhida durante o decorrer do estágio curricular da investigadora deste estudo. Assim e de forma a serem respeitados os princípios éticos de uma investigação, foram tomados em conta algumas das recomendações referidas por Ribeiro (1999).

Para o presente estudo o consentimento informado (Anexo 8) foi elaborado por escrito, destinado aos encarregados de educação dos alunos, visto os participantes da investigação serem menores de 18 anos de idade. No documento são englobados aspetos tais como, o objetivo do estudo, a referência à livre opção de abandonar a sua participação a qualquer momento do processo de investigação, o cuidado que se terá com todos os dados obtidos, bem como, a informação relativa à confidencialidade dos dados.

Este consentimento foi fornecido aos pais através dos seus educandos. Para isso, foi utilizada uma das aulas da disciplina de formação cívica, de cada uma das turmas, para ser dada a explicação acerca de toda a investigação de forma a comunicar-se aos alunos qual o nosso objetivo relativamente à sua participação. Posteriormente à explicação foi facultado aos alunos o consentimento informado para que estes levassem para casa para os respetivos encarregados de educação assinarem, ficando o delegado de cada turma, responsável pela recolha de todos os consentimentos já assinados e pela sua entrega no gabinete de apoio ao aluno e à família (GAAF).

Devido às necessidades de cruzamento das informações adquiridas dos alunos e das respetivas classificações dos resultados escolares do 2º Período, o estudo não adotou um carácter anónimo. Foi necessário identificar o sujeito em termos de número de aluno, turma e ano de escolaridade, no entanto, estas informações serviram apenas para o cruzamento das informações e para possibilitar à atribuição do nível de sucesso e/ou insucesso escolar de cada aluno, de acordo com os resultados que os mesmos apresentaram, paralelamente à sua perceção relativamente ao estilo parental característico dos seus progenitores ou das pessoas que desempenham estas funções. Assim, por estes motivos, o consentimento informado apenas faz referência à confidencialidade e não ao anonimato, sendo descrito no próprio consentimento e esclarecido oralmente aos alunos antes da administração de qualquer material.

De forma a reduzir os riscos de acesso a qualquer informação, foi criado um código para cada um dos alunos. Este código é alfanumérico e foi registado igualmente para o questionário sociodemográfico e para a escala de Responsividade e Exigência Parental preenchido por cada um dos alunos, de forma a saber que ambos os materiais se completam. Os mesmos foram elaborados antes da administração estando pré-definidos numa folha relativamente a cada turma, ano e número de aluno (Anexo 9) para que posteriormente facilitasse a comparação dos resultados escolares com os restantes materiais. Este procedimento, para além de facilitar o cruzamento da informação, surgiu ainda como medida de prevenção, caso algum material se movesse da sua ordem pelo qual a investigadora definiu ou até mesmo caso se tivesse perdido, facilitando a identificação da origem da informação.

A administração dos materiais foi feita em contexto de sala de aula, na presença da investigadora de forma a reduzir os riscos de enviesamento inerentes a eventuais dúvidas que surgissem na interpretação dos dados.

Os resultados obtidos através dos instrumentos utilizados foram posteriormente analisados estatisticamente através da utilização do SPSS, versão 21.0.

CAPITULO VI. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1. Qualidades Psicométricas da Escala de Responsividade e Exigência Parental

Ribeiro (1999) refere que um processo de tradução/adaptação, elaborado de forma adequada, deverá ser semelhante ao processo de construção de um instrumento, tendo em conta a avaliação de todas as suas qualidades psicométricas. Assim, procedeu-se a uma análise das qualidades psicométricas da Escala de Responsividade e Exigência após a sua aplicação neste estudo.

Com a análise das qualidades psicométricas deste instrumento foi possível verificar que a Escala apresentou um *Alpha* de Cronbach total da escala de 0,89, o que demonstra uma boa consistência interna de acordo com os valores de referência citados por alguns autores (Pestana & Gageiro, 2008; Ribeiro, 1999). Relativamente às subescalas, verificaram-se valores indicativos de uma boa fidelidade à exceção da subescala de Exigência para a mãe que revelou um *Alpha* de 0,47 (Tabela 3). Contudo, já nas versões anteriores de Teixeira e colaboradores (2004) e de Costa e colaboradores (2000), a escala de Exigência para a mãe apresentou valores inferiores comparativamente com as outras subescalas.

Tabela 3

Resultado das Análises das Subescalas

Escala	<i>Alpha</i> de Cronbach (Versão Portuguesa)
Exigência Mãe	0,47
Exigência Pai	0,86
Exigência Combinada (Pai/Mãe)	0,78
Responsividade Mãe	0,92
Responsividade Pai	0,79
Responsividade Combinada (Pai/Mãe)	0,88

Foram ainda analisadas as correlações entre as escalas consideradas neste estudo. Os valores de cada escala foram obtidos através da soma dos itens pertencentes a cada uma delas. De um modo geral, observa-se como era esperado (Tabela 4.), que todas as variáveis estão correlacionadas positivamente.

Tabela 4

Correlações entre as Escalas de Responsividade e Exigência Parental

Variáveis	1	2	3	4	5
Exigência Combinada	-				
Responsividade Combinada	0,49	-			
Exigência Mãe	0,82	0,31	-		
Exigência Pai	0,87	0,51	0,44	-	
Responsividade Mãe	0,36	0,84	0,34	0,28	-
Responsividade Pai	0,50	0,94	0,25	0,58	0,62

6.2 Apresentação e Discussão dos Resultados

De seguida, segue-se a apresentação e a análise dos resultados obtidos relativamente a cada um dos objetivos deste estudo. Atendendo às referências de Pestana e Gajreiro (2008), cruzaram-se as diferentes variáveis recorrendo-se aos testes estatísticos: correlação de *Spearman*, correlação de *Pearson*, análise de frequências, *T Teste* para amostras independentes, e ainda a *One-Way Anova*.

Antes de apresentar os resultados importa referir que se efetuou uma análise exploratória de dados (Tabela 5), na qual se verificou que os valores dos estilos parentais não seguem uma distribuição normal, não salvaguardando assim o pressuposto de normalidade.

Tabela 5

Resultados da Análise Exploratória de Dados

	N	Min.	Máx.	Média	D. P.	Assim.	Kurtose
Idade	132	12	16	13,18	1,06	0,328	-1,02
Estilo Mãe	132	56	164	108,21	11,31	-0,397	6,94
Estilo Pai	132	24	160	101,48	16,62	-1,719	7,36
Estilo Combinado	132	107	276	209,69	24,80	-1,124	3,09
Média das Notas	132	2,10	4,80	3,27	0,62	0,211	-0,194
Total	132						

a) Relação entre os estilos parentais e o sucesso escolar dos alunos

Para este objetivo optou-se por utilizar o teste de Correlação de *Spearman*, permitindo uma correlação entre as duas variáveis.

Como é possível verificar através da Tabela 6, existe uma correlação estatisticamente significativa, em que o coeficiente de correlação entre os estilos parentais e a média das notas dos alunos é positivo mas baixo. Assim, este resultado indica que quanto mais elevado forem os resultados nas escalas dos estilos parentais, definindo assim determinados tipos de estilos parentais (ex: Autoritativo – resultados elevados nas Subescalas de Exigência e Responsividade), maior será a média das notas dos alunos, indicadora de maiores classificações e melhor aproveitamento.

Quando os adolescentes percebem os seus pais como pouco exigentes e pouco responsivos, apresentando **resultados baixos** em ambas as subescalas isto caracteriza o **estilo negligente**. De acordo com a correlação aqui obtida, quanto mais baixos forem os resultados das subescalas de estilos parentais, **menor** será a **média das notas escolares** dos alunos, indicadora classificações mais baixas e pior aproveitamento escolar.

Tabela 6

Correlação entre os Estilos Parentais e a Média das Notas dos Alunos (n=132)

	Média das Notas dos Alunos	
	ρ de Spearman	p
Estilos Parentais dos Pais	0,212	0,014*

$p < 0,05$

Discussão da Questão de Investigação a)

Como se verifica, os resultados obtidos relativamente a esta questão apontam para a existência de uma relação estatisticamente significativa entre os estilos parentais e as classificações dos alunos. Contudo, a variância explicada pela relação entre os estilos parentais e a média das notas dos alunos é de 4%, o que significa a probabilidade da existência de muitos outros fatores que condicionam e contribuem para o sucesso escolar dos alunos.

Este dado vai ao encontro dos resultados das pesquisas já efetuadas neste domínio, em que é sugerido o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, ressaltando a qualidade das relações e a importância dos estilos parentais educativos, proporcionando benefícios em termos de aproveitamento e desenvolvimento da criança, pelos professores que recebem maior apoio e reconhecimento social e ainda pelas famílias que passam a conhecer melhor todo o sistema educativo dos seus filhos (Ferreira & Triches, 2009; Carvalho, 2004; Peixoto & Rodrigues (2005), Ferreira & Marturano, 2002; Sapienza et al., 2009; Cia et al., 2008; Hutz & Bardagir, 2006). Esta ideia é igualmente partilhada por Heloisa Szymanski (2004), ao mencionar que, os pais oferecem aos filhos condições favoráveis e indispensáveis tanto no ambiente físico como no tipo de ações que criam, caracterizadas por um equilíbrio emocional, uma coesão e uma imposição de limites adequada entre subsistemas, resultando impacto em termos de desenvolvimento das crianças e adolescentes. Tais condições são

deliberadas por práticas que envolvem crenças, valores, significados e habilidades sociais que determinam o resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração para geração.

Estes resultados podem ser sustentados também por Bhering e Siraj-Blatchford (1999), que referem que o envolvimento parental não só contribui com todo o processo educativo como também para uma melhoria dos ambientes familiares, promove o diálogo entre a tríade professores-alunos-pais, melhora a compreensão dos pais face aos objetivos da escola, o desenvolvimento e adaptação da criança a todo o processo educacional, bem como a atuação do professor enquanto provedor de situações de aprendizagem.

As diferentes atitudes parentais em relação a vida escolar dos filhos e conseqüente desempenho parecem não só afetar o rendimento dos jovens como também as representações que os mesmos têm de si mesmos, nomeadamente, em termos de autoconceito e autoestima. A pesquisa realizada por Peixoto e Rodrigues (2005) sobre as atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos, com o autoconceito, a autoestima e as orientações motivacionais mostram que as atitudes parentais centradas no processo de aprendizagem, percebidas pelos adolescentes, se relacionam positivamente com o autoconceito académico, autoestima, a orientação para a tarefa e o rendimento académico. Os autores concluem assim que os pais que reforçam positivamente os seus filhos em relação ao seu desempenho académico promovem nos mesmos o seu autoconceito académico e a sua autoestima global.

A partir dos resultados obtidos é possível verificar a importância que os estilos parentais assumem na vida escolar das crianças e adolescentes e na relação que estabelece com a escola, numa fase em que as crianças e adolescentes aprendem a utilizar os seus potenciais do modo mais satisfatório possível com base nas instruções observadas e das situações criadas por pais e professores, de maneira coerente e integrada. Todavia, estes resultados mostraram que o envolvimento parental não está associado de uma forma linear ao sucesso escolar.

A literatura neste domínio também nos aponta para a importância de outros fatores, uma correlação entre envolvimento parental e sucesso escolar não nos permite inferir acerca da existência de uma relação causa efeito-efeito, não se podendo dizer se o envolvimento está na origem do sucesso ou do insucesso escolar, ou ainda, se influenciam mutuamente.

As características da família (como por exemplo, a ordem de nascimento dos filhos, o número de elementos, as ligações sociais, o género, etc) também se apresentam como aspetos intrafamiliares que parecem influenciar a relação família escola.

Letícia Marteleto (2002) ao pesquisar o papel do número de filhos na escolaridade dos jovens verificou uma relação inversa entre tamanho da família e o sucesso escolar. A autora concluiu que o facto de existir um menor número de filhos pode implicar maiores oportunidades por parte das famílias de oferecerem melhores níveis educacionais, em contrapartida refere, que um maior número de irmãos implica menor tempo e menor número de recursos familiares a serem investidos na educação de cada filho, o que influenciará consequentemente o desempenho escolar dos filhos entre outras situações. Marteleto (2002) chama atenção ainda para as disputas entre irmãos em famílias numerosas, pois o facto de o tempo disponível para cada um dos filhos e os recursos se tornarem mais escassos comparativamente às famílias menos numerosas pode desencadear comportamentos de disputa entre irmãos, no sentido de debaterem esse mesmo tempo e os recursos disponíveis em meio familiar gerando-se situações conflituosas e de adversidade.

Segundo Glória (2005) o género da criança está ainda relacionado com o tipo de envolvimento parental bem como com o percurso e o desempenho escolar dos filhos. Segundo a autora os pais tendem a ambicionarem um nível mais elevado para as raparigas do que para os rapazes. Além disso e ainda de acordo com Glória (2005) o nível de educação em geral desejado parece se apresentar mais elevado para as meninas do que para os meninos, sendo visível uma superioridade escolar na maioria dos meios sociais no que respeita ao

género feminino, e quando o nível de escolaridade se apresenta mais elevado nos rapazes estes demonstram maior tempo investido para cumprirem o mesmo percurso que as mulheres. Entretanto, também se nota diferenças em termos de envolvimento parental por parte dos pais face à presença e cuidados prestados aos mais novos.

Com base numa pesquisa de Keller e Zach (2002) a fim de se estudar efeitos da ordem de nascimento e género em função de diferentes contextos sociais verificou-se que existem algumas diferenças no tipo de envolvimento por parte dos pais. Na pesquisa mencionada os resultados evidenciaram uma preferência em função do género da criança no que concerne à presença e cuidados primários prestados pelos pais, isto é, as mães demonstram uma preferência pelas filhas e os pais pelos filhos. Em relação a ordem de nascimento dos filhos os resultados também apontam para algumas divergências em termos de envolvimento parental, demonstrando uma maior presença e suporte parental perante o primeiro filho face à sua fratria, o que poderá ser determinante em termos de desenvolvimento da criança e contextos em que a envolvem, inclusive no percurso e contexto educativo. Segundo Balarini e Romanelli (2011) uma explicação para isso pode prender-se com o facto de durante um período de tempo os pais se mostrarem mais empenhados e dedicarem mais tempo aos primogénitos, uma vez que, os primeiros filhos durante um período de tempo são filhos únicos recebendo maior atenção e presença parental, refletindo-se posteriormente em termos do desenvolvimento.

Um outro estudo conduzido por Tavares, Fuchs, Diligenti, Abreu, Rohde e Fuchs (2004) também verificou-se de um modo geral uma associação entre o número de filhos com o desempenho escolar. Em seu estudo, estes mencionam que os filhos únicos apresentam melhores resultados comparativamente a outras crianças com irmãos.

Contando o sucesso escolar com o envolvimento dos pais, em grande parte, de forma a prestar apoio direto e sistemático, compensando tanto dificuldades individuais quanto

deficiências escolares torna-se importante segundo Carvalho (2000) atender a alguns aspectos que envolvem o meio familiar e que influenciam o bom desempenho e a vida escolar dos alunos, designadamente o nível de escolarização dos pais e os recursos económicos disponíveis.

Segundo Diogo (2006) os pais têm projetos e objetivos sob os quais orientam a educação dos seus filhos, condicionados pelos recursos e pela classe segundo a posição ocupada pela família na sociedade, influenciando desse modo as trajetórias escolares e socioprofissionais dos filhos. Ora, se assim é, pode-se colocar a hipótese de o nível de escolaridade dos pais e o nível socioeconómico influenciarem o desenvolvimento e o desempenho escolar dos filhos, constituindo-se para além dos estilos parentais em aspetos determinantes no que respeita ao desempenho escolar do aluno.

Outro dado importante que contribui de certo modo para o desempenho escolar prende-se com a entrada acrescida da mulher no mundo do trabalho após a Segunda Guerra Mundial, resultando algumas implicações quanto ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos e provocando mudanças simultaneamente no comportamento do casal: aumento do número de divórcios, aumento de famílias monoparentais, menor tempo disponível para acompanhamento da vida escolar dos filhos e socialização familiar, entre outros aspectos (Souza, Wagner, Branco & Reichert, 2007; Glória, 2005). Para Glória (2005) a definição do sucesso escolar assume um carácter histórico conforma a época histórica em que se vive e o tempo escolar em que se obtém sucesso. Ainda de acordo com a autora devemos ter em conta o pluralismo cultural, pois o bom resultado escolar pode diferenciar de grupo social para outro.

A organização da família assume-se também outro aspecto que parece trazer algumas implicações, o facto de ser filho de uma família tradicional (composta por pai, mãe e filhos que compartilhem uma residência), monoparental (em que apenas somente o pai ou a mãe se

encarrega do cuidado dos filhos) ou recomposta (quando após o divórcio ou separação a família é reconfigurada com a entrada de um novo elemento para o meio familiar), possivelmente não é a mesma em termos de impacto social e afectivo, recorrendo-se experiências com diferentes significados dentre as quais aquelas relativas aos processos de construção da escolaridade dos mais novos (Gloria, 2005).

Sem negar o efeito da herança social por via da socialização familiar, torna-se necessário atender a complexidade de fatores que marca a escola de hoje e o desempenho dos alunos, fazendo sentido estudar toda a diversidade de dimensões que compõem tanto o ambiente familiar quanto o contexto educativo, e não apenas se restringir o tipo de estilos educativos parentais que cinge o criança.

b) Estilos parentais mais característicos das mães e dos pais ou Encarregados de Educação

A tabela 7 apresenta as frequências dos estilos parentais observadas para mães segundo a percepção dos alunos. A classificação dos estilos deriva dos valores obtidos (altos e baixos) nas subescalas de exigência e responsividade, conforme mencionado anteriormente. Assim, constata-se, que dos quatro estilos parentais, o estilo autoritativo e negligente são os mais frequentes. Por sua vez, o estilo indulgente é o menos frequente.

Tabela 7

Frequências dos Estilos Parentais das Mães (n=132)

Estilo Parental Mãe		
	Frequência	Porcentagem
Autoritativo	46	34,8%
Autoritário	18	13,6%
Indulgente	14	10,6%
Negligente	42	31,8%
Não Classificados	12	9,1%
Total	132	100%

Para tornar possível uma comparação de respostas dadas pelos filhos face a cada um dos pais, analisou-se igualmente a frequência de estilos observados para pais.

A partir da tabela 8 é possível verificar que os alunos avaliam seus pais mais frequentemente como negligentes, contudo o estilo autoritativo também é seguidamente ao estilo negligente o mais frequente, permitindo observar que tanto no caso das mães como dos pais ambos os estilos (autoritativo e negligente) são os mais frequentes e o estilo indulgente o menos frequente.

Tabela 8

Frequência de Estilos Parentais dos Pais (n=132)

Estilo Parental Pai		
	Frequência	Porcentagem
Autoritativo	40	30,3%
Autoritário	18	13,6%
Indulgente	14	10,6%
Negligente	41	31,1%
Não Classificados	19	14,4%
Total	132	100%

Discussão da Questão de Investigação b)

Pode-se interpretar que estes resultados apresentam dois estilos extremos, mais frequentes e que permitem retirar algumas ilações. Um estilo (autoritativo) é delimitado por altos níveis de exigência e responsividade parental, associado a características positivas e de melhores indicadores de desenvolvimento saudável, autoestima e sucesso académico e por outro lado, um estilo (negligente) determinado por baixos índices de exigência e responsividade parental, associados a aspetos negativos como menor desempenho em todos os domínios, sintomas depressivos e baixa autoestima. Weber et al. (2004), Magalhães, Alvarenga e Teixeira (2012), Teixeira e Lopes (2005), Falcke, Rosa e Thomazi (2012), Weber et al. (2003), são alguns dos

autores que demonstram esta associação entre os estilos parentais e aspectos positivos versus aspectos negativos anteriormente descritos.

Estes resultados indicam que, na percepção de uma significativa parte da nossa amostra de alunos, os seus pais são responsivos mas, ao mesmo tempo, também lhes impõem limites. No entanto, outro grupo igualmente numeroso, ocupando outra significativa parcela da nossa amostra vê seus pais como pouco envolvidos com eles e pouco preocupados em estabelecer qualquer tipo de controlo sobre o seu comportamento.

Um alto índice de autoritatividade deve ser encarado de forma positiva, pois demonstra que muitos pais e mães conseguem, de forma adequada, executar práticas de controlo e disciplina com afetividade e respeito pelos filhos. Todavia, o alto índice de negligência torna-se alarmante e mostra que muitos pais não são capazes de cumprir com suas funções face ao processo de parentalidade, podendo significar alguma incapacidade em termos do equilíbrio das funções de controlo, proteção e afeto. Por vezes as práticas dos pais não vão de encontro às suas expectativas influenciando o seu envolvimento, e além disso, a interpretação feita pelos filhos deve ainda ser tomada em conta. Pois, segundo Shek (1998) na visão dos filhos as interações familiares, especialmente na fase da adolescência, tendem a ser percebidas mais negativamente.

Atendendo aos aspectos anteriormente discutidos, torna-se fundamental que haja uma maior comunicação familiar (Weber et al., 2004), em que haja uma explicação por parte dos pais para o seu comportamento concomitantemente a uma compreensão das expectativas dos filhos (Hutz & Bardazi, 2006). Porém as divergências encontradas em termos de estilos parentais permitem refletir, no entanto, de onde derivam estas diferentes formas de envolvimento parental e quais os fatores associados.

A família e seus membros tomados separadamente são produto de múltiplas influências sociais pelo que origina a incorporação diferenciada de um conjunto de disposições para a

ação, conduzindo ao longo do tempo os agentes do meio familiar nos mais variados ambientes sociais (Nogueira & Nogueira, 2002). Assim, e ainda de acordo com os autores, o indivíduo deve ser caracterizado por uma bagagem social, incluindo certos componentes objetivos, externos ao indivíduo e que podem ser postos ao serviço do envolvimento parental, por outra palavras, a estrutura social conduz as ações individuais e tende a reproduzir através das mesmas, no entanto, isto não é um processo rígido, direto ou mecânico. Nogueira e Nogueira (2002) referem que desta bagagem social devem ser tidos em conta certos elementos como o poder económico da família, o capital social, isto é, os relacionamentos influentes mantido pela família e ainda o capital institucionalizado formado pelo nível educacional atingido por cada elemento, bem como a postura mais ou menos conservadora e religiosa da família, o que consequentemente origina diferentes modos de atuação e envolvimento dos pais.

Braz, Dessen e Silva (2005), alertam ainda para as evidências de prejuízos causados pela disfunção da relação conjugal no desenvolvimento de padrões de cuidados dos filhos e na qualidade das relações entre pais e filhos. Segundo os autores, uma relação marital negativa e conflituosa provoca sentimento de irritação e desequilíbrio emocional dos progenitores, tornando-se menos atenciosos e sensíveis às crianças, revelando um estilo frio e não responsivo. Por sua vez, filhos de casais insatisfeitos tendem a brincar menos, revelam maiores dificuldades em lidar com sentimentos, manifestam estados de raiva e agressividade, maior sustentabilidade para depressões e manifestam ainda baixas competências sociais e académicas. Em contrapartida, uma relação marital positiva provoca sentimentos de satisfação e sensibilidade face ao papel parental, revelando relações satisfatórias com os filhos, desencadeando nas crianças comportamentos adequados e responsivos (Braz et al., 2005).

c) Diferenças entre os estilos parentais e o sucesso/insucesso escolar dos alunos

Para responder a esta terceira questão, foi utilizado o Teste *t* de Student para comparar as médias entre duas amostras independentes (grupo de alunos com sucesso e grupo de alunos com insucesso escolar). Como o teste *t* para comparação de médias em amostras independentes depende do pressuposto da normalidade, analisou-se as distribuições da média das notas dos alunos tendo-se verificado que as mesmas seguem uma distribuição normal.

A análise da Tabela 9 permite afirmar que da amostra de 132 alunos, 88 têm sucesso (média ≥ 3) e 44 insucesso escolar (média <3), verificando-se uma média mais elevada (212,85) face à perceção dos estilos parentais combinados pelos alunos com sucesso escolar, enquanto no grupo de alunos com insucesso escolar, a média da perceção dos estilos parentais combinados mostra-se inferior (203,38). Os resultados indicam, por isso, que os alunos com maiores níveis de desempenho e sucesso escolar tendem a ver em seus pais maiores níveis de exigência e responsividade parental do que os alunos com insucesso escolar.

Contudo, os resultados do teste *t* para amostra independentes, $t(130)=2.09$, $p=.089$, $r=.18$ indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os estilos parentais combinados em função do sucesso/insucesso escolar dos alunos, com uma reduzida magnitude do efeito (18).

Tabela 9

Diferenças em Dois Grupos de Alunos em função do Estilo Parental Combinado

	Alunos com Sucesso (N=88)		Alunos com Insucesso (N=44)		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Estilo Parental Combinado	212,85	22,64	203,38	27,86	2,09	130	0,089

Relativamente ao grupo dos pais, como se observa na tabela 10, os resultados evidenciam novamente uma média mais elevada dos estilos parentais em alunos com sucesso escolar ao invés dos alunos com insucesso escolar, que apresentam uma média inferior. Porém não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre a percepção dos diferentes estilos parentais do pai e o sucesso/insucesso escolar dos alunos.

Os resultados do teste t para amostra independentes, $t(130)=1,40$, $p=.930$, $r=.12$, indicam novamente, que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os estilos parentais dos pais em função do sucesso/insucesso escolar dos alunos, com uma reduzida magnitude do efeito (.12).

Tabela 10

Diferenças em Dois Grupos de Alunos em função do Estilo Parental do Pai

	Alunos com Sucesso (N=88)		Alunos com Insucesso (N=44)		t	gl	p
	M	DP	M	DP			
Estilo Parental Pai	102,9	17,74	98,6	13,88	1,40	130	0,934

Comparativamente aos estilos parentais percebidos em função das mães (Tabela 11), os resultados indicam uma diferença estatisticamente significativa, entre os grupos com sucesso/insucesso escolar dos alunos, relativamente à percepção dos diferentes estilos parentais das mães e em que o valor de prova é inferior ($p < 0,000$) a 5%, ao contrário do que se tinha evidenciado para o estilo parental de ambas as figuras parentais (estilo combinado) e do estilo parental do pai em isolado, o que significa que a diferença das médias é significativa e, portanto, a percepção do estilo parental da mãe é diferente em alunos com sucesso e insucesso escolar. Mais uma vez, verifica-se uma média mais elevada para a percepção do estilo parental da mãe em alunos com sucesso do que em alunos com insucesso escolar,

indicando que os alunos com sucesso escolar tendem a visionar em suas mães maiores níveis de exigência e responsividade parental do que os alunos com insucesso escolar.

O resultados do teste *t* para amostra independentes, $t(130)=2,52$, $p=.000$, $r=.22$, indicam que existem diferenças estatisticamente significativas entre os estilos parentais das mães em função do sucesso/insucesso escolar dos alunos, com uma magnitude do efeito próxima do moderado (.30) de acordo com Field (2009).

Tabela 11

Diferenças em Dois Grupos de Alunos em função do Estilo Parental da Mãe

	Alunos com Sucesso (N=88)		Alunos com Insucesso (N=44)		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Estilo Parental Mãe	109,9	7,96	104,7	15,5	2,52	130	0,000

Discussão da Questão de Investigação c)

De acordo com os valores demonstrados nas tabelas 9, 10 e 11, foram apenas encontradas diferenças significativas na percepção dos estilos parentais das mães em função do sucesso e do insucesso escolar dos alunos. Estes resultados permitem refletir sobre aspectos importantes do processo de parentalidade, designadamente ao nível da divisão de tarefas domésticas, criação e educação dos filhos.

Além disso, há necessidade de analisar e de se compreender a coexistência dos aspectos modernos e tradicionais nas famílias contemporâneas dos últimos tempos (Wagner, Predebon, Mosmann & Verza, 2005), pois a partir do séc. XIX, com a industrialização e a urbanização, principalmente a figura paterna, que geralmente mantinha contacto frequente com sua família, trabalhando perto de sua residência, passou a ter que trabalhar em indústrias com excessivas cargas horárias de trabalho, havendo redução no seu convívio familiar e

consequentemente maior responsabilidade das mães pelos cuidados dos filhos (Cia, Williams & Aiello, 2005; Tudge e cols. 2000). Contudo, ainda de acordo com os autores, outras movimentações sociais também se mostram importante no que concerne ao envolvimento parental, tais como a entrada das mulheres no mercado de trabalho, levando a criação de um novo perfil das famílias, promovendo uma maior divisão das tarefas entre pais e mãe referentes às tarefas educativas e de organização da família.

Porém, há estudos (Fleck & Wagner, 2003; Dessen & Braz, 2000) que demonstram que mesmo nas famílias onde as mulheres trabalham, colaborando com o sistema econômico da família, a sua contribuição mostra-se igualmente superior em termos de tarefas domésticas e cuidados parentais, assumindo quase que totalmente a responsabilidade pelas tarefas domésticas em relação aos homens. Tudge e colaboradores (2000) também demonstraram resultados semelhantes às pesquisas anteriores, constatando que o pai passa apenas cerca de 20% a 25 % do tempo que a mãe passa com seu filho e apenas se verifica um maior envolvimento nos casos em que a figura materna trabalha fora, porém o pai não tende a assumir a responsabilidade principal pelos cuidados e a criação dos filhos. Os autores concluíram ainda que dos comportamentos observados nos variados contextos culturais, apenas 10% dos homens poderiam ser classificados como extremamente envolvidos. Além da questão do tempo, em geral pais e mães exercem funções diferentes. Dessen e Braz (2000), Tudge e cols. (2000) e Cia et al. (2005) mostram que os pais estimulam a criança no sentido social, encorajando-a em termos de atividade física e das atividades de lazer, enquanto as mães tendem a supervisionar mais os cuidados com a alimentação, o conforto, o afeto, compromisso com a escola e de proteção da criança.

A fim de verificar a divisão de papéis e funções familiares de acordo com o pai e a mãe, Wagner et al. (2005) pesquisaram uma amostra de 100 casais dividida em dois grupos (Grupo I – A mãe como principal responsável pelas tarefas que envolvem a criação e a educação dos

filhos e Grupo II – Em que as tarefas são compartilhadas pelo pai e pela mãe referente a educação e criação dos filhos) em função da prática de 8 atividades referentes ao processo de parentalidade, pelo que concluíram que 6 dessas atividades, o exercício da disciplina, do suporte afetivo, a educação básica em termos de higiene, o compromisso com a escola e o sustento económico são tarefas as quais, na maioria das vezes o casal assume de forma conjunta. Entretanto, é curioso que apesar de 69% das mulheres desta amostra trabalharem fora de casa, aparece ainda como trabalho feminino a função de nutrição e de acompanhamento das tarefas escolares dos filhos.

No que respeita ao sucesso e insucesso escolar, é ainda destacado por Lewis e Forman (2002) o papel do pai como provedor económico e de detentor de poder, em que este tende a procurar mais a escola no sentido de resolver mais problemas sociais, nomeadamente, de comportamentos indesejáveis por parte dos filhos. Já no que se refere ao papel da mãe, este tende a ser vista como educadora, preocupando-se mais especificamente com o desenvolvimento da vida académica dos filhos, mesmo se esta trabalha o dia inteiro como o pai.

Carvalho (2004) refere que há uma tendência para a separação de papéis sexuais e de género referentes ao ambiente familiar e escolar, colocando as mais elevadas expectativas sobre as mães, fazendo recair na mulher toda a responsabilidade pela educação das crianças, em casa e na escola.

Sendo assim, as diferenças encontradas neste objetivo podem ser explicadas pelo maior envolvimento das mães quanto aos cuidados prestados aos filhos, sobretudo em termos de acompanhamento das atividades escolares, estimulação do estudo e afeto prestado aos filhos, permitindo que jovens e adolescentes percecionem níveis de maior envolvência por parte de suas mães.

Um outro dado importante prende-se com os valores apresentados para as médias na percepção dos alunos face aos estilos parentais de seus pais, quer para o estilo combinado como de cada figura parental em separado, o que neste objetivo se demonstraram mais elevadas constantemente no grupo dos alunos com sucesso escolar. Estes dados permitem concluir que estilos que reúnem valores mais elevados de exigência e responsividade parental se evidenciam mais frequentemente em alunos com sucesso escolar. A combinação entre altos níveis de exigência e responsividade caracteriza o estilo autoritativo, sendo destacado pela literatura como o estilo com maior influência positiva sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes (Cecconelo et al., 2003). Esta perspetiva é ainda suportada por Teixeira e Lopes (2005) ao mencionar a necessidade de uma combinação, ainda que em graus variados, de exigência e responsividade para o desenvolvimento de valores expressos pelo indivíduo, referindo em contraste que um distanciamento parental típico do estilo negligente não favorece o desenvolvimento dos valores, apresentado piores resultados em termos de desenvolvimento psicossocial. Estes resultados vão ainda de encontro às conclusões Abreu, Veiga, Antunes e Ferreira (2006) ao revelarem que níveis inferiores de autoconceito e piores atitudes face à escola estão relacionados com estilos parentais inadequados, fraca coesão familiar e baixo nível de instrução familiar. Estes resultados permitem assim sublinhar a necessidade de uma relação adequada dos alunos face à escola e de outras variáveis, nomeadamente, o estilo de educação familiar, a coesão familiar, a percepção que as crianças têm do apoio parental e ainda a percepção de si mesmos e das suas capacidades.

Porém, a percepção do suporte parental por parte dos jovens, segundo Soares e Almeida (2011) tende a diminuir com o avançar da adolescência, estabilizando numa fase final.

d) Relação entre os níveis socioeconômicos e o sucesso/insucesso escolar dos alunos.

A análise descritiva dos níveis socioeconômicos familiares de acordo com o sucesso/insucesso escolar dos alunos está apresentada no quadro que se segue (Tabela 12). Este quadro mostra como é que os valores dos diferentes níveis socioeconômicos (baixo – 1 a 2,49, médio – 2,50 a 3,49 e alto – 3,50 a 5) se distribuem de acordo com o sucesso (classificações iguais ou acima de 3) e o insucesso dos alunos (classificações abaixo de 3), sendo que a média total das classificações que definem o sucesso e o insucesso escolar dos alunos é de 3,27 e para o nível socioeconômico a média total da amostra é de 2,10.

Tabela 12

Análise Descritiva dos Níveis Socioeconômicos de acordo com o Sucesso/Insucesso Escolar (n=131)

	Nível Socioeconômico			Total
	Baixo	Médio	Alto	
Sucesso	59	22	6	87
Insucesso	38	6	0	44
Total	97	28	6	131

Através da análise descritiva é possível verificar que a maioria da amostra se distribui pelos níveis socioeconômicos baixo e médio, sendo apenas 6 os indivíduos, de um total de 131 alunos, os que detêm um nível socioeconômico familiar alto.

Para se compreender uma possível relação entre os diferentes níveis socioeconômicos e o sucesso/insucesso escolar dos alunos, realizou-se uma correlação de *Pearson*.

Tabela 13

Correlação entre o Nível Socioeconómico e a Média das Notas dos Alunos (n=131)

	Média das Notas dos Alunos	
	ρ de Pearson	p
Nível Socioeconómico	0,343	0,000***

$p < 0,001$

Das análises efetuadas, foi possível verificar a existência de uma correlação estatisticamente significativa, positiva e alta entre os diferentes níveis socioeconómicos e o sucesso/insucesso escolar dos alunos. Assim, este resultado indica que quanto maior for o nível socioeconómico da família, maior será a média das notas dos alunos, indicadora de classificações mais elevadas e melhor desempenho, promovendo-se desse modo o sucesso escolar.

Discussão da Questão de Investigação d)

O resultados alcançados neste objetivo vão ao encontro da literatura pesquisada (Saavedra, 2001; Feitosa et al. 2005; Santos & Graminha, 2005), em que geralmente é reconhecido que os alunos das classes mais desfavorecidas têm uma atitude mais negativa face à escola, pouca motivação e dificuldades em realizar com mestria as atividades nela propostas, suscitando-se conseqüentemente com mais frequência, o insucesso escolar desses alunos. Em contrapartida alunos com melhores níveis económicos detêm maiores aptidões e melhores níveis de desempenho escolar.

Saavedra (2001) estudou uma amostra de 591 alunos, de três escolas de Vila Nova de Gaia com diferentes níveis socioeconómicos, e concluiu que os alunos com níveis socioeconómicos mais elevados apresentavam maiores classificações escolares em todas as disciplinas. Tal como Ferreira e Barrera (2010) mencionam a partir dos resultados obtidos na sua investigação, o apoio percebido e recebido por aspetos do ambiente familiar, auxilia o

desempenho escolar das crianças de um modo indireto, através da disponibilidade de recursos como brinquedos e objetos culturais (livros, jornais, revistas), práticas culturais, espaços adequados e ainda pela favorável qualidade de atividades e reuniões compartilhada pelos pais. Além disso, também é mais provável que uma criança proveniente de famílias desestruturadas, em que haja dificuldades e poucas oportunidades de conversação venha a apresentar maiores problemas de comportamento.

Outras razões explicam ainda a determinante influência que o nível socioeconómico exerce sobre o desempenho escolar, sobretudo em famílias rurais que caracterizam a amostra deste estudo. Assim e uma vez que a amostra deste estudo foi recolhida a partir da realização do estágio curricular na escola foi possível obter uma percepção natural da realidade que atinge estas famílias, percebendo-se que muitas atravessam uma luta constante pela sobrevivência, com que diariamente obriga as crianças e jovens a conviver, remetendo, muitas vezes a escolaridade para segundo plano. A pobreza, os altos níveis de analfabetismo, a distância entre a cultura escolar e a cultura popular e a insegurança dos pais são indicadores que caracterizam essa comunidade, impedindo a melhoria da eficácia escolar e do desempenho dos seus intervenientes. As explorações agrícolas são uma especificidade do meio rural, inclusive do concelho de Cinfães, em que maioritariamente as famílias investem como forma parcial ou mesmo integral de sustento económico e apesar de algumas famílias compreender o importante papel da escola e do investimento escolar por parte das crianças, por outro lado, o trabalho infantil é visto como fundamental para a sobrevivência das atividades agrícolas, o que leva muitos destes jovens a viver com horários oscilantes e a ver a natureza como principal estrutura que organiza o tempo de todos os membros do grupo doméstico. Estas inferências retiradas através da experiência do estágio vão ao encontro do estudo de Pinto (2003) que se interessou por esclarecer e aprofundar o conhecimento estatístico, relativamente ao número de crianças que trabalham no setor agrícola, a partir de

uma amostra de 489 crianças, distribuídas pelas regiões Norte e Centro do País. A autora concluiu que os valores mais elevados de insucesso atingem sobretudo alunos provenientes do meio camponês e que nas comunidades rurais em geral o trabalho é valorizado e visto como uma forma honrada de educar os filhos. Uma educação baseada no trabalho, configura-se uma condição necessária para se controlar a energia e a liberdade dos mais novos, além disso, as próprias crianças em geral têm uma visão e relação positiva com o trabalho, vendo nele, um meio de aproximação ao papel do adulto, essencial para a construção da sua identidade.

Ficar em casa para tomar conta dos irmãos mais novos, dos idosos/doentes e dos afazeres domésticos, substituindo as mães, que assim ficam mais livres para os trabalhos agrícolas são algumas das razões encontradas no estudo de Pinto (2003) que levam algumas pais a não evitar, pontualmente, que seus filhos falem a escola, indo de encontro com algumas realidades que sucediam-se na escola General Serpa Pinto de Cinfães, onde foi recolhida a amostra da presente investigação.

Relativamente a escolas rurais, Griffin e Galassi (2010) referem que estas tendem a ter recursos mais limitados, a interação que os alunos estabelecem com estes recursos demonstra-se mais difícil de aceder e/ou de localizar, ou simplesmente não acessível a própria comunidade escolar.

Por outro lado, e em consonância com o que atrás foi dito, muitos pais também preparam suas estratégias familiares relativamente ao investimento escolar em função do nível socioeconómico da família. Nogueira (2004) refere que os pais com elevado capital e proprietários de estabelecimentos/empresas servem-se de estratégias de tipo económico para salvaguardar e/ou elevar a posição do grupo familiar no espaço social, preparando os filhos desde logo muito cedo para a sua sucessão, associando-os a empresa paterna ou abrindo para eles, negócios ainda durante a sua formação.

Perante estes resultados parece ser possível concluir que a escola continua a ser um espaço de desigualdade social no que diz respeito ao nível socioeconómico, refletindo-se numa inquietação e numa desaprovação perante o discurso oficial da política educativa, que defende a igualdade de oportunidade para todos. Não se está aqui a idealizar positivamente as culturas familiares e negativamente o currículo escolar mas a defender a diversidade de contextos e culturas existentes que contam com fatores propensos ou nefasto que atingem o comunidade educativa prejudicando a avaliação do aluno e o desempenho dos pais (Abreu et al., 2006; Sapienza et al., 2009; Maiomoni & Bortone, 2001; Leite, 2009; Dessen & Polonia; 2007, Martini & Del Prette, 2005).

e) Diferenças entre os níveis de literacia dos pais e o sucesso/insucesso escolar dos alunos

Na análise relativa ao nível de literacia dos pais foi utilizado separadamente para cada progenitor a *One-Way ANOVA*. Como consequência do procedimento anterior obtiveram-se vários resultados que se passam a analisar de seguida. Na tabela 14 apresentam-se os resultados descritivos obtidos para o caso das mães. Estes resultados indicam que na amostra de alunos inquiridos, as mães dos mesmos, apenas se distribuem por quatro dos cinco níveis de literacia familiar considerados para este estudo, observando-se que a média das notas dos alunos é maior para os alunos cujas mães detêm um nível de literacia alto e menor para aqueles em que suas mães detêm um nível de literacia médio baixo, verificando-se valores intermédios para os outros dois níveis de literacia das mães.

Tabela 14

Análise do Nível de Literacia das Mães atendendo à Média das Notas dos Alunos (n=130)

Nível de Literacia (mãe)	N	M	DP	Min.	Máx.
Médio Baixo	78	3,1	0,554	2,3	4,8
Médio	36	3,3	0,683	2,1	4,7
Médio Alto	14	3,7	0,579	3,0	4,8
Alto	2	3,9	1,202	3,1	4,8

Nota: Para calcular os valores Mínimos e Máximos que se poderiam obter, e assim ser possível comparar as médias, teve-se em conta a escala de classificações das notas dos alunos que varia de 1 a 5.

Os resultados apresentados pelo teste de *Levene* mostram um valor de prova (Sig.) de 15%, o que significa que não se deve rejeitar a hipótese de igualdade de variâncias entre grupos, apesar do valor ser ligeiramente superior a 5%.

Na tabela 15 apresentam-se os resultados obtidos para a ANOVA, $F(3, 126) = 5,240$, $p < .05$, logo rejeita-se a hipótese de igualdade de médias, o que significa que a média das notas dos alunos é diferente consoante o nível de literacia da mãe.

Tabela 15

Anova para Diferenças entre as Médias das Notas dos Alunos e o Nível de Literacia da Mãe

		Gl	F	Sig
Média das notas dos Alunos	Entre grupos	3	5,240	0,02*
	Dentro dos Grupos	126		

$p < 0,05$

Como o teste anterior sugere que existem diferenças de médias, procedeu-se a realização de testes Post-hoc de *Scheffe* para verificar onde caíam as diferenças (Tabela 16). Neste caso, as principais diferenças identificadas na amostra não são significativas, verificando-se apenas diferenças quando comparado o nível médio alto com o nível médio baixo de literacia por parte das mães (Tabela 17).

Tabela 16

Teste de Scheffe para a Média das Notas dos Alunos em função do Nível de Literacia da Mãe

Nível de Literacia da Mãe	N	Subset for alfa = 0,05
		1
Médio Baixo	78	3,14
Médio	36	3,31
Médio Alto	14	3,76
Alto	2	3,95
Sig		0,124

Tabela 17

Teste Post Hoc

Nível de Literacia (Mãe)		Diferença de Médias	Sig.
Médio Baixo	Médio	-0,175	0,556
	Médio Alto	-0,623	0,007*
	Alto	-0,808	0,324
Médio	Médio Baixo	0,175	0,556
	Médio Alto	-0,447	0,142
	Alto	-0,633	0,556
Médio Alto	Médio Baixo	0,632	0,007*
	Médio	0,447	0,142
	Alto	-0,185	0,983
Alto	Médio Baixo	0,808	0,324
	Médio	0,633	0,556
	Médio Alto	0,185	0,983

Relativamente ao nível de literacia do pai (Tabela 18), os resultados indicam que na amostra de alunos inquiridos, os pais dos mesmos se distribuem, por cinco níveis. Ao analisar os resultados descritivos observa-se que a média das notas dos alunos, no caso dos pais, é maior para os alunos cujos pais detêm um nível de literacia médio alto e menor para aqueles cujos pais detêm um nível de literacia baixo, observando-se valores intermédios pelos outros três níveis de literacia.

Tabela 18

Análise do Nível de Literacia dos Pais atendendo a Média das Notas dos Alunos (n=130)

Literacia (Pai)	N	M	DP	Min.	Máx.
Baixo	7	2,8	0,260	2,5	3,2
Médio Baixo	91	3,2	0,585	2,3	4,8
Médio	24	3,4	0,697	2,1	4,7
Médio Alto	6	3,9	0,752	2,8	4,8
Alto	2	3,2	0,000	3,20	3,20

Para se testar a igualdade de variâncias utilizou-se novamente o teste de *Levene*, verificando-se que o valor de prova é de 3%, sendo estas diferenças estatisticamente significativas. Neste caso rejeita-se a hipótese de igualdade de variância uma vez que o valor de prova (Sig.) é inferior a 5%. Concluiu-se que, neste caso, não se verifica o pressuposto de homogeneidade de variâncias imposto pela ANOVA, tendo em conta que esta pressupõe uma relação linear entre variáveis. Contudo, como a amostra apresenta uma dimensão elevada relativamente ao número de sujeitos, a ANOVA deverá ser suficientemente robusta para poder ser aplicada.

A tabela 19 apresenta os resultados obtidos para a ANOVA, $F(3, 126)=5,24$, sendo o valor de prova 0,01. Como o valor de prova é inferior a 5% rejeita-se a hipótese da igualdade de médias, o que significa que a média das notas dos alunos é diferente consoante o nível de literacia do pai.

Tabela 19

Anova para Análise de Diferenças entre as Médias das Notas dos Alunos e o Nível de Literacia dos Pais

		GI	F	Sig
Média das Notas dos Alunos	Entre Grupos	3	5,24	0,01*
	Dentro dos Grupos	126		

$p < 0,05$

Para se verificar em que grupos existem diferenças, utilizou-se novamente o teste de *Scheffe* (Tabela 20), verificando-se que as principais diferenças identificadas nos níveis de literacia dos pais não se mostram significativas.

Tabela 20

Teste de Scheffe para a Média das Notas dos Alunos em função do Nível de Literacia dos Pais

Nível de Literacia do Pai	N	Subtest for alfa =0,05
		1
Baixo	7	2,81
Médio Baixo	91	3,21
Médio	24	3,42
Médio Alto	6	3,91
Alto	2	3,20
Sig		0,51

$p= ns$

As principais diferenças encontradas de acordo com o nível de literacia do pai verificam-se no nível baixo quando comparado com o nível médio alto, como se pode observar na tabela 21.

Tabela 21

Teste Post Hoc

Nível de Literacia (Pai)		Diferença de Médias	Sig
Baixo	Médio Baixo	-0,396	0,589
	Médio	-0,614	0,233
	Médio Alto	-1,102	0,033*
	Alto	0,385	0,958
Médio Baixo	Baixo	0,396	0,589
	Médio	-0,218	0,646
	Médio Alto	-0,705	0,109
	Alto	0,010	1,000
Médio	Baixo	0,614	0,233
	Médio Baixo	0,218	0,646
	Médio Alto	0,487	0,535
	Alto	0,229	0,992
Médio Alto	Baixo	1,102	0,033*
	Médio Baixo	0,705	0,109
	Médio	0,487	0,535
	Alto	0,716	0,713
Alto	Baixo	0,385	0,958
	Médio Baixo	0,010	1,000
	Médio	0,229	0,992
	Médio Alto	0,716	0,713

* $p < 0,05$.

Em suma, verifica-se assim que a escolaridade das mães não parece ser tão determinante dos resultados escolares dos filhos como a escolaridade dos pais, apesar de se verificarem diferenças de médias quando comparados diferentes níveis de literacia em ambos os progenitores.

Discussão da Questão de Investigação e)

Os resultados deste estudo relativos à amostra total indicaram diferenças de médias entre as notas/classificações escolares dos alunos e o nível de literacia de cada progenitor. Assim, verifica-se que a média das classificações escolares apresenta-se mais elevada em alunos cujos pais apresentam níveis de literacia superiores, em contrapartida, os alunos cujos pais detêm níveis de literacia inferiores apresentam paralelamente resultados escolares mais

baixos. Este resultado vai ao encontro do estudo proposto por Santos e Graminha (2005), que mencionam que uma baixa escolaridade e qualificação profissional dos pais podem se constituir num fator de risco, na medida que as famílias têm menos condições para orientar e auxiliar os filhos ao longo de todo o seu desenvolvimento. As autoras referem ainda que os pais com maior escolaridade apresentam preocupações com a escolaridade dos filhos a longo prazo, isto é, em termos futuros, na possibilidade de ingressarem no ensino superior, já os pais com escolaridade inferior apresentam concepções mais presentes, relacionados com a formação dos filhos enquanto pessoas honestas, verdadeiras e trabalhadoras. Por seu lado, D'Avila-Bacarji, Maturano e Elias (2005) referem que mães com maior escolaridade se envolvem e prestam apoio com melhor qualidade na escolaridade dos filhos e esse mesmo envolvimento está associado a um melhor desempenho por parte da criança. Esta última percepção entra em concordância com os resultados obtidos no estudo de Ferreira e Bandera (2010), no qual se verificou uma associação entre o nível de escolaridade da mãe e recursos do ambiente familiar, sobre o qual os autores fazem algumas inferências e referem que um maior nível de escolaridade nas mães poderá conduzir a uma maior oportunidade de acesso a recursos culturais, bem como, maiores recursos por parte das mães para mediar as interações das crianças com esses mesmos objetos.

Perante a escolaridade, segundo Saavedra (2001) os alunos cujos pais e ou/mães detêm licenciaturas ou níveis superiores de habilitações, mostram-se bons alunos e carregam consigo toda uma instrução escolar e cultural que permitirá, em grande maioria destes alunos, o acesso para a obtenção de diplomas de nível superior tal como os pais.

Conclusão

Estudar relações família-escola e em cada contexto específico, constitui uma fonte importante de informação, na medida em que permite reconhecer suas peculiaridades e também similaridades, inclusive no que respeita ao desenvolvimento e aprendizagem dos mais novos (Martins, 2010). Face ao que acabamos de descrever, o estudo dos estilos parentais arrasta consigo grande importância, uma vez que pais e mães emitem comportamentos diferentes que envolvem toda a família e conseqüentemente toda a comunidade, além disso, com efeito, o sucesso escolar tem dependido, em grande parte, do apoio direto e sistemático da família que investe nos filhos compensando as dificuldades individuais e escolares apresentadas.

A presente investigação pretendia aprofundar o conhecimento nesta área, e verificou-se que estamos perante um fenómeno complexo, com uma rede complexa e dinâmica de interações, ultrapassando a contribuição da escola e destacando-se os efeitos da importância da participação dos pais na escola. Por isso, tornou-se importante perceber os vários factores que influenciam e determinam o sucesso e o desempenho escolar dos filhos.

A partir destas afirmações estudou-se os processos sociais na família e as relações casa-escola que apoiam a educação e o desenvolvimento infantil, aprofundando e relacionando três variáveis que se verificam importantes para este estudo: os estilos educativos parentais, o nível socioeconómico da família e o nível de literacia dos pais.

Os resultados desta investigação, realizada a partir de uma amostra de 132 alunos apoiam em geral as questões inicialmente levantadas na dissertação e foram congruentes com outras investigações realizadas previamente nesta área.

Em síntese pela análise dos principais resultados obtidos a partir dos objetivos propostos para este estudo, podemos observar a figura 7, que pretende ilustrar a importância dos tipos de envolvimento parental e dos estilos parentais percebidos na relação com o desempenho

escolar dos alunos. Esta investigação aferiu que um maior envolvimento parental, com elevados níveis de exigência e responsividade parental indicadores do estilo autotitativo, que poderá significar melhor desempenho escolar e o alcance de resultados/classificações mais elevados determinando assim o sucesso escolar dos alunos.

Relativamente às variáveis secundárias, ressalta-se a relação entre o nível socioeconómico e o sucesso/insucesso escolar dos alunos, em que maiores níveis socioeconómicos poderão estar associados a melhores resultados escolares. Por outro lado, o nível de literacia familiar, especialmente o do pai, perante a nossa amostra, parece estar associado ao sucesso/insucesso escolar, em que maiores níveis de literacia paternos poderão estar associados a melhores classificações em termos de resultados escolares.

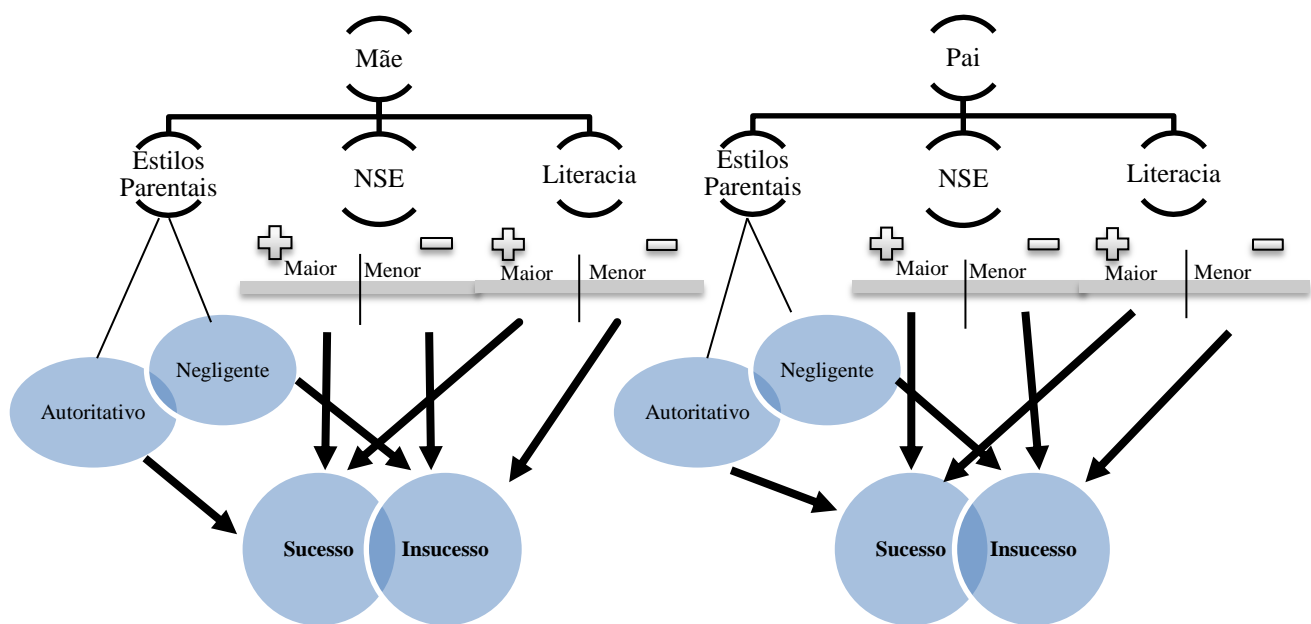


Figura 7. Principais resultados obtidos nesta investigação.

Analisando estes resultados de forma geral, pode-se concluir que os estilos parentais parecem estar relacionados com diversos aspetos do desenvolvimento psicossocial da criança, inclusive com o desempenho escolar. Em especial, os resultados sugerem que o estilo autoritativo é o que se associa mais fortemente ao sucesso escolar enquanto o estilo negligente é o que menos se associa.

Observa-se ainda que estes estilos propõem a existência de duas dimensões fundamentais dos estilos parentais, denominadas de exigência e responsividade, que uma vez combinadas resultam em quatro categorias de estilos (Autoritativo, Autoritário, Indulgente e Negligente). Por sua vez, essas práticas e comportamentos específicos dos pais são determinados por crenças, metas ou valores que os pais consideram importantes para a sua vida e para a educação dos filhos, tendo em conta a influência de múltiplos fatores, tais como o nível socioeconómico e o nível de literacia familiar. Este resultado vai de encontro à perspetiva de Chechia e Andrade (2005), que defendem que é possível considerar que o tipo de apoio e suporte prestado pelas famílias aos filhos, poderá resultar da forma como os pais foram criados e das dificuldades recorrentes da baixa escolaridade que estes possuem.

Como é possível observar, há em geral, uma associação significativa entre as variáveis deste estudo, pelo que se verifica que os estilos parentais dentro da família se relacionam com o desempenho e sucesso escolar dos filhos. Além disso, um maior nível socioeconómico está relacionado com sucesso escolar, associando-se igualmente o nível de literacia dos pais à obtenção de classificações escolares mais elevadas por parte dos filhos.

Antes de terminar este ponto de reflexão, salientamos as limitações desta investigação sendo igualmente apresentadas algumas sugestões, que se apresentam como contributos desta investigação para a sociedade e que poderão trazer contributos a futuras pesquisas nesta área.

- 1) A partir dos resultados obtidos, para além desta avaliação por parte dos filhos, seria pertinente também aplicar um instrumento aos pais, de forma a possibilitar uma

avaliação direta desses estilos a partir das suas concepções. O facto de os resultados serem provenientes de uma amostra de alunos em período de adolescência compromete um pouco a sua precisão e a sua interpretação, não sendo frequentemente consensuais as opiniões entre pais e filhos, tendo em conta que a adolescência é uma fase do desenvolvimento composta por inquietação e de crítica aos modelos parentais, promovendo-se o aumento dos conflitos ao nível da relação parental (Soares & Almeida, 2011; Webber et al., 2004; Pacheco et al., 2008).

- 2) A Escala de Responsividade e Exigência Parental relativamente à sub-escala de exigência da mãe apresentou um índice de consistência interna baixo, e embora seja comum em versões anteriores, pode comprometer em parte a validade dos resultados.
- 3) A determinação dos valores atribuídos para definir “Sucesso Escolar” poderia ter sido baseada na média dos resultados escolares dos alunos do 2º e 3º ciclo do EB da Escola, pois este foi definido em função da média final de 3 valores, o que pode não refletir corretamente a realidade educativa da escola.
- 4) Os instrumentos foram administrados coletivamente em sala de aula o que poderá ter comprometido a precisão dos resultados.
- 5) Tendo em conta o objetivo principal deste estudo e os resultados obtidos, seria pertinente aplicar algum tipo de instrumento que permitisse a recolha direta de dados por parte dos pais sobre os seus estilos parentais.
- 6) As idades e anos de escolaridade dos alunos da amostra desta investigação não apresentam homogeneidade o que pode comprometer a visão e interpretação dos resultados.

No sentido de colmatar as limitações, e melhorar alguns aspetos da presente investigação, seguem-se de seguida algumas sugestões:

- 1) Efetuar o mesmo estudo dividindo-se por fases diferentes, nomeadamente no início, a meio e no final do período da adolescência e assim seria possível verificar se os resultados obtidos se mantêm no decorrer da adolescência ou se as perceções dos estilos parentais tendem a cristalizar com a proximidade da fase adulta.
- 2) Recolher uma amostra mais alargada e representativa, essencialmente, homogénea relativamente ao género, idade e anos de escolaridade dos alunos, bem como, em termos de condições socioeconómicas a que pertencem.
- 3) Em termos de contextos sociais, seria pertinente selecionar alunos de forma aleatória de diferentes escolas portuguesas, tanto do meio rural como de meio urbano, para melhor refletir a realidade e em paralelo permitir uma diferenciação em termos de envolvimento parental e sucesso obtido pelos alunos relativamente aos meios a que pertencem.
- 4) Promover junto dos pais o treino de competências sociais e de práticas educativas, poderá ajudar a melhorar e a construir, de forma mais adequada, o tipo de estilos educativos desempenhado pelos pais. Além disso, sabe-se que a competência social e as práticas parentais exercidas pelos pais estão associadas ao rendimento académico, apesar de surgirem ainda questões face à relação entre estas variáveis, sendo também aqui um desafio deixado para futuras pesquisas.

A informação adquirida e trabalhada ao longo desta investigação poderá ser útil a dois níveis, nomeadamente na transmissão de informação, permitindo demonstrar que a forma de criação das crianças tem implicações no seu desenvolvimento, e por outro lado, servindo de modelo terapêutico, porque fornece indicações para uma intervenção junto dos pais, dotando-os de conhecimentos específicos e habilidades que lhes permitam promover o desenvolvimento e a competência de suas crianças, o que se revela um

trabalho de extrema importância na prática do profissional de psicologia. Além disso, a intervenção com pais pode arrastar consigo a melhoria das relações familiares, melhorando as atividades parentais e a coesão familiar.

Justifica-se assim, continuar a aprofundar e analisar esta temática e outras que permitam compreender melhor o mundo das famílias e a forma como estas se relacionam e interferem com o contexto educativo.

Com o terminar desta investigação considera-se que o esforço e empenho atribuído ao longo deste estudo permitiram alcançar os objetivos propostos e é possível clarificar os ganhos adquiridos pela sua realização, nomeadamente em termos de conhecimento desta temática e de enriquecimento pessoal e profissional. Além disso, poderá servir de contributo para continuação de futuras pesquisas sobre esta temática.

Bibliografia

- Abreu, M., Veiga, F., Antunes, J. & Ferreira, A. (2006). Atitudes em relação à escola e a si próprio em alunos de contextos familiares diferenciados*. In Tavares et al. Org. *Ativação do Desenvolvimento Psicológico: Actas do Simpósio Internacional*, 194-200, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, M. (2006). *(Des)Equilíbrios Familiares* (3ªed). Coimbra: Quarteto.
- Alarcão, M. (2002). *(des) Equilíbrios Familiares* (2ª ed). Coimbra: Quarteto.
- Almeida, L. & Freire, T. (1997). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Coimbra: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Antoni, C. & Koller, S. (2000). A visão de famílias entre as adolescentes que sofreram de violência Intrafamiliar. *Estudos de Psicologia*, 5 (2), 347-381.
- Baião, C. (2008). *Aliança Parental e Estilos Parentais em Famílias Com e Sem Crianças Autistas*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Balarini, F. & Romanelli, G. (2011). O Processo de Escolarização de Irmãos de Acordo com a Posição na Fratria. *Dossiê Temático: Infância e Escolarização*, 8 (12), 61-79.
- Barker, G., Nascimento, M., Segundo, M. & Olinger, M. (2008). *Práticas familiares e participação infantil a partir da visão de crianças e adultos: um estudo exploratório na América Latina e no Caribe*. Rio de Janeiro. Viveiros de Castro Editora.
- Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bhering, E. & Siraj-Blatchford, I. (1999). A Relação Escola-Pais: Um Modelo de Trocas e Colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 191-216.
- Böing, E., Crepaldi, M., & Moré C. (2008). Pesquisa com Famílias: aspectos teóricos-metodológicos. *Paideia*, 18 (40), 251-266.

- Bolsoni-Silva, A. & Marturano, E. (2007). A Qualidade da Interação Positiva e da Consistência Parental na sua Relação com Problemas de Comportamento de Pré-Escolares. *Revista Interamericana de Psicología*, 41 (3), 349-358.
- Brás, P. (2008). *Um olhar sobre a parentalidade (estilos parentais e aliança parental) à luz das transformações sociais actuais*. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Braz, M., Dessen, M. & Silva, N. (2005). Relações Conjugais e Parentais: Uma Comparação entre Famílias de Classe Sociais Baixas e Médias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2), 151-161.
- Bronstein, M. (2002). *Handbook of Parenting*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cabral, A., Campelo, A., Gonçalves, A., Duarte, A., Pinho, A., Marques, A., Pombo, A. & Cols. (2002). *Dicionário de Sociologia*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, P. e Alvarenga, P. (2012). Práticas coercitivas de mães de diferentes níveis socioeconômicos. *Estudos de Psicologia*, 17 (2), 191-197.
- Carvalho, M. (2004). Modos de Educação, Género e Relações Escola-Família. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (121), 41-58.
- Carvalho, M. (2000). Relações entre Família e Escola e suas Implicações no Género. *Cadernos de Pesquisa*, (110), 143-155.
- Cavalcante, R. (1998). Colaboração entre Pais e Escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2 (2), 153-160.
- Ceconello, A., De Antoni, C. & Koller, S. (2003). Práticas Educativas, Estilos Parentais e Abuso Físico no Contexto Familiar. *Psicologia em Estudo*, 8 (núm. esp.), 45- 54.
- Chao, M. (2011). Family Interaction Relationship Types and Differences in Parent-Child Interactions. *Social Behavior and Personality*, 39 (7), 897-914.

- Chechia, V. & Andrade, A. (2005). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia, 10* (3), 431-440.
- Cia, F., Pamplin, R. & Williams, L. (2008). O Impacto do Envolvimento Parental no Desempenho Acadêmico de Crianças Escolares. *Psicologia em Estudo, 13* (2), 351-160.
- Cia, F., Williams, L. & Aiello, A. (2005). Influências Paternas no Desenvolvimento Infantil: Revisão da Literatura – Relacionamento Pai-Filho. *Psicologia Escolar e Educacional, 9* (2), 225-233.
- Costa, M. (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, F., Teixeira, M. & Gomes, W. (2000). Responsividade e Exigência: Duas Escalas para Avaliar Estilos Parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 13* (3), 465-473.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Cruz, O., Raposo, J., Ducharne, M., Almeida, L., Teixeira, C. & Fernandes, H. (2011). Parenting Scales: Contributions to the factorial validity of the Portuguese version. *RIDEP, 1* (31), 157-176.
- Darling, N. (1999). Parenting Style and Its Correlates. *ERIC Journal*.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin, 113* (3), 487-496.
- De Antoni, C. & Koller, S. (2000). A visão da família entre as adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. *Estudos de Psicologia, 5* (2), 347-381.
- DeHart, T., Pelham, B. & Tennem, H. (2006). What lies beneath: Parenting style and implicit self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology, 42*, 1-17.
- Dessen, M. (2010). Estudando a família em Desenvolvimento: Desafios Conceptuais e Teóricos. *Psicologia: Ciência e Profissão, 30* (núm. esp.) 202-219.
- Dessen, M. & Braz, M. (2000). Rede Social de Apoio Durante Transições Familiares Recorrentes do Nascimento de Filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16* (3), 221-231.

- Dessen, M. & Polonia, A. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17 (36), 21-32.
- Dessen, M. & Ramos, P. (2010). Crianças pré-escolares e as suas concepções de família. *Paidéia*, 20 (47),345-357.
- Dessen, M. & Szelbracikowski, A. (2007). Problemas de comportamento exteriorizado e as relações familiares: revisão da literatura. *Psicologia em Estudo*, 12 (1), 33-40.
- Diogo, A. (2006). Dinâmicas Familiares e Investimento na Escola à Saída do Ensino Obrigatório. *Interacções*, (2), 87-112.
- Diogo, A. (2008). Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências.
- D'Avila-Bacarji, K., Maturano, E. & Elias, L. (2005). Recursos e Adversidades no Ambiente Familiar de Crianças com Desempenho Escolar Pobre. *Paidéia*, 15 (30), 43-55.
- Falcke, D., Rosa, L. & Thomazi, V. (2012). Estilos Parentais em Famílias em Idade Escolar. *Gerais: Revista Institucional de Psicologia*, 5 (2), 282-293.
- Feitosa, F., Matos, M., Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socioeconómico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13 (2), 129-138.
- Ferreira, S. & Barrera, S. (2010). Ambiente Familiar e Aprendizagem Escolar em Alunos da Educação Infantil. *PSICO*, 41 (4), 462-472.
- Ferreira, M. & Maturano, E. (2002). Ambiente Familiar e os Problemas de Comportamento apresentados por Crianças com Baixo Desempenho Escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 35-44.
- Ferreira, S. & Triches, M. (2009). O Envolvimento Parental nas Instituições de Educação Infantil*. *Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ*,(22), 39-55.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications.

- Fleck, A. & Wagner, A. (2003). A mulher como principal provedora de sustento económico familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 31-38.
- Gloria, D. (2005). Relação Entre Escolaridade e Diferenças Constitutivas das Fratrias. *Paidéia*, 15 (30), 31-42.
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. (2001). A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools. *The Elementary School Journal*, 102 (1), 3-17.
- González, R. (1992). La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares. *Bordón*, 44 (2).
- Griffin, G. & Galassi, J. (2010). Parent Perceptions of Barriers to Academic Success in a Rural Middle School, *Professional School Counseling*, 14 (1), 87-100.
- Guedeney, N. & Guedeney, A. (2004). *Vinculação: Conceitos e aplicações*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, 74 (5), 1368-1378;
- Hoff, E., Laursen, B. & Tardif, T. (2002). Socioeconomic Status and Parenting. In Bronstein, M. H. (Ed.). *Handbook of Parenting – Vol.2: Biology and Ecology of Parenting* (2 Ed.). 231-252, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hutz, C. & Bardagir, M. (2006). Indecisão Profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *Psico-USF*, 11 (1), 65-73.
- Jabar, M. (2010). HOW DO JAPANESE SCHOOLS PROMOTE PARENTAL INVOLVEMENT? *International Journal os Social Sciences and Humanity Studies*, 2 (1), 91-98.

- Keller, H. & Zach, U. (2002). Gender and birth order as determinants of parental behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 177-184.
- Kordi, A. (2010). Parenting Attitude and Style and Its Effect on Children's School Achievements. *International Journal of Psychological Studies*, 2 (2), 217-222.
- Leite, C. (2009). Caminhos para o Sucesso. *Dossier: Em busca do sucesso escolar*, 36-41.
- Lewis, A. & Forman, T. (2002). Contestation or Collaboration? A Comparative Study of Home-School Relations. *Anthropology and Education Quarterly*, 33 (1), 1-30
- Lopes, M. & Marcon, S. (2009). A hipertensão arterial e a família: a necessidade do cuidado familiar. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 43 (2), 343-350.
- Magalhães, M., Alvarenga, P. & Teixeira, M. (2012). Relação entre Estilos Parentais, Instabilidade de Metas e Indecisão Vocacional em Adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13 (1), 15-25.
- Maimoni, E. & Bortone, M. (2001). Colaboração Família-Escola em um Procedimento de Leitura para Alunos de Séries Iniciais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5 (1), 37-48.
- Marques, P. (2010). *O Aluno na Relação Escola/Família: Perspectivas de Directores de Turma do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Marteleto, L. (2002). O papel do tamanho das famílias na escolaridade dos jovens. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 19 (2), 159-177.
- Martini, M. & Del Prette, Z. (2005). Atribuições de Causalidade e Afetividade de Alunos de Alto e Baixo Desempenho Acadêmico em Situações de Sucesso e de Fracasso Escolar. *Revista Internacional de Psicologia*, 39 (3), 355-368.
- Martins, E. (2010). Pedagogia: Trabalhos de Casa. *Notícias Magazine*, 55-55.

- Mascarenhas, S. & Almeida, L. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 77-91.
- Mendonça, A. (2009). *O Insucesso Escolar: Políticas Educativas e Práticas Sociais. Um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Portugal: Edições Pedagogo.
- Miller-Lewis, L., Baghurst, P., Sawyer, M., Prior, M., Clark, J., Arney, F. & Carbone, J. (2006). Early Childhood Externalising Behaviour Problems: Child, Parenting, and Family-related Predictors Over Time. *J Abnorm Child Psychol*, 34 (6), 891-906.
- Murray, A. & Curtner-Smith, E. (2008). Parental “Presence”: Quantity, Quality and Types of Parental Involvement. *API Research Group Position Paper – Giving Our Children Presence*, 1-3.
- Nogueira, C. & Nogueira, M. (2002). A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. *Educação & Sociologia*, (78), 15-36.
- Nogueira, M. (2004). Favorecimento Econômico e Excelência Escolar: Um Mito em Questão. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 133-184.
- Nyarko, K. (2011). The Mediating Role of Parental Home Involvement. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 2 (3), 181-185.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD.
- Oliveira, J. (2005). *Psicologia da Educação: 1. Aprendizagem do Aluno*. Porto: Livpsic
- Oliveira, E., Marin, A., Pires, F., Frizzo, G., Ravello, T. & Rossato, C. (2002). Estilos Parentais Autoritário e Democrático-Recíproco Intergeracionais, Conflito Conjugal e Comportamentos de Externalização e Internalização. *Psicologia; Reflexão e Crítica*, 15 (1), 1-11.

- Pacheco, J., Silveira, L. & Schneider, A. (2008). Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação desses construtos sob a perspectiva dos adolescentes. *PSICO*, 39 (1), 66-73.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Peixoto, F. & Rodrigues, P. (2005). Atitudes Parentais em Relação ao Desempenho Académico dos Filhos e a sua Relação com o Autoconceito, Auto-estima e Motivação. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.). *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp.803-818). Braga: Universidade do Minho (Edição em CD-ROM).
- Pellerin, L. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34 , 283-303.
- Pereira, A., Canavarro, C. Cardoso, M. & Mendonça, D. (2009). Patterns of Parental Rearing Styles and Child Behaviour Problems among Portuguese School-Aged Children. *Journal of Child & Family Studies*, 18 (4), 454-464.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS* (5ª Ed.).Lisboa: Edições Sílabo.
- Peterson, R. (2009). Families First: Keys to Successful Family Functioning Communication. *Virginia Tech Invent the Future*, 1-4.
- Pick, S. & Palos, P. (1995). Impact of the family on the sex lives of adolescents. *Adolescent*, 30 (119), 667-675.
- Pim, J., Ferreira, M., Rodrigues, M. & Costa, S. (2006). Novas Formas de Família: O caso da adopção para quem já tem filhos biológicos. *Revista de Antropologia Experimental*, (6), 137-159.
- Pinto, A. (2003). O Trabalho e a Escola: No Quotidiano das Crianças dos Meios Rurais. Lisboa: Ministério da segurança Social e do Trabalho - Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil.

- Pires, M. (2007). *Os Valores na Família e na Escola: Educar para a Vida*. Lisboa: Celta Editora.
- Piva, J. (2010). Psicopedagogia e a influência da afectividade no processo ensino – aprendizagem. *Revista de Educação do Ideau*, 5 (10), 1-17.
- Polonia, A. & Dessen, M. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 303-312.
- Predebon, J. & Wagner, A. (s/d). Problemas de Comportamento na Adolescência: Configuração familiar e aspectos demográficos. *Cuadernos de Terapia Familiar*, 62 (2), 195-206.
- Projecto Teip2, (2009-2011). *Viver a Escola!*. Cinfães: Agrupamento de Escolas de Cinfães.
- Ribas, C., Moura, R. & Bronstein, M. (2003). Socioeconomic status in Brazilian psychological research: II. Socioeconomic status and parenting knowledge. *Estudos de Psicologia*, 8 (3), 385-392;
- Ribeiro, J. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: CLIMEPSI EDITORES.
- Robila, M. & Krishnakumar, A. (2006). Economic Pressure and Children’s Psychological Functioning. *J Child Fam Stud*, 15, 435-443.
- Rodríguez, M. , Donovick, M. & Crowley, S. (2009). Parenting Styles in a Cultural Context: Observations of “Protective Parenting” in First-Generation Latinos. *Family Process*, 48 (2), 195-210.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/Insucesso Escolar: A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, XV (1), 67-92.
- Salvador, C., Mestres, M., Goñi, J. & Gallart, I. (1999). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: ArtMed Editora.

- Salvador, A. & Weber, L. (2005). Práticas educativas parentais: um estudo comparativo da interação familiar de dois adolescentes distintos. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 341-354.
- Sampaio, I. & Vieira, M. (2010). A Influência do Género e Ordem de Nascimento sobre as Práticas Educativas Parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23 (2), 198-207.
- Santos, P. & Graminha, S. (2005). Estudo Comparativo das Características com Alto e Baixo Rendimento Acadêmico. *Paidéia*, 15 (31), 217-226.
- Santos, V. & Lopes, M. (2009). *A Influência da Família na Aprendizagem da Criança*. Trabalho de Graduação Apresentado ao Centro Universitário Leonardo da Vinci.
- Sapienza, G., Aznar-Farias, M. & Silvares, E. (2009). Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento académico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (2), 208-213.
- Sapienza, G. & Pedromônico, M. (2005). Risco, Protecção e Resiliência no Desenvolvimento da Criança e do Adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10 (2), 209-216.
- Serrão, A., Ferreira, C. & Sousa, H. (2010). *Pisa 2009 - Competências dos Alunos Portugueses: Síntese dos resultados*. Lisboa: Edições Gave.
- Shek, D. (1998). A longitudinal study of Hong Kong a adolescents' and parents' perceptions of family functioning and well-being. *The Journal of Genetic Psychology*, 159 (4), 389-403.
- Sil, V. (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Simionato, M. & Marcon, S. (2006). A construção de sentidos no cotidiano de universitários com deficiência: As dimensões da rede social e do cuidado mental. *Psicologia para América Latina* (Versão Online), 7.
- Simionato, M. & Oliveira, R. (2003). Funções e Transformações da Família ao Longo da História. *I Encontro Paranaense de Psicopedagogia - ABPppr*, 57-66.

- Simões, S., Farate, C. & Pocinho, M. (2011). Estilos Educativos Parentais e Comportamentos de Vinculação das Crianças em Idade Escolar. *Interações*, 20, 75-99.
- Soares, D. & Almeida, L. (2011). Percepção dos Estilos Educativos Parentais: Sua Variação ao Longo da Adolescência. *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. 4071-4083.
- Souza, N., Wagner, A., Branco, B. & Reichert, C. (2007). Famílias com casais em dupla carreira e filhos em idade escolar: estudo de casos. *Aletheia*, (26), 109-121.
- Szymanski, H. (2004). Práticas Educativas Familiares: A família como foco de atenção psicoeducacional. *Revista Estudos de Psicologia*, 21 (2), 5-16.
- Tavares, M., Fuchs, F., Diligenti, F., Abreu, J., Rohde, L. & Fuchs, S. (2004). Características de comportamento do filho único vs filho primogênito e não primogênito. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 26 (1), 17-23.
- Teixeira, M., Bardagi, M. & Gomes, W. (2004). Refinamento de um Instrumento para Avaliar Responsividade e Exigência Parental Percebidas na Adolescência. *Avaliação Psicológica*, 1 (3), 1-12.
- Teixeira, A., Froes, R. & Zago, E. (2006). A comunicação e o relacionamento da família actual em virtude dos novos tempos. *Revista Electrónica de Comunicação – UniFacef* (1ªed), 1-7.
- Teixeira, M. & Lopes, F. (2005). Relações entre estilos parentais e valores humanos: um estudo exploratório com estudantes universitários. *Aletheia*, (22), 51-62.
- Topham, G., Hubbs-Tait, L., Rutledge, J., Page, M., Kennedy, T., Shriver, L. & Harrist, A. (2011). Parenting Styles, parental response to child emotion and family emotional responsiveness are related to child emotional. *Appetite*, 56 (2), 261-264.

- Torres, N., Santos, A. & Santos, O. (2008). Qualidade da vinculação ao pai e à mãe e o desenvolvimento da amizade recíproca em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 435-445.
- Tudge, J., Hayes, S., Doucet, F., Otero, D., Kulková, N., Tammeveski, P., Meltsas, M. & Lee, S. (2000). Parent's participation in cultural practices with their preschoolers. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 1-22.
- Valentini, F. & Alchieri, J. (2009). Modelo clínico de estilos parentais de Jeffrey Young: revisão da literatura. *Contextos Clínicos*, 2 (2), 113-123.
- Veríssimo, M. & Santos, A. (2008). Desenvolvimento Social: Algumas considerações teóricas. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 389-394.
- Wagner, A., Carpenedo, C., Melo, L. & Silveira, P. (2005). Estratégias de Comunicação Familiar: A Perspectiva dos Filhos Adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2), 277-282.
- Wagner, A., Falcke, D., Silveira, L. & Mosmann, C. (2002). A Comunicação em Famílias com Filhos Adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 75-80.
- Wagner, A., Predebon, J., Mosmann, C. & Verza, F. (2005). Compartilhar Tarefas? Papéis e Funções de Pai e Mãe na Família Contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (2), 181-186.
- Wall, K. (2005). *Famílias em Portugal*. Lisboa: ICS.
- Washington, A., & Dunham, M. (2011). Early Parenting Practices and Outcomes for Adolescents. *Educational Research Quarterly*, 35 (2), 43-75.
- Weber, L., Brandenburg, O. & Viezzer, A. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *PSICO-USF*, 8 (1), 71-79.

Weber, L., Prado, P., Viezzer, A. & Brandenburg, O. (2004). Identificação de Estilos Parentais: O Ponto de Vista dos Pais e dos Filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 323-331.

Weber, L., Viezzer, A. & Brandenburg, O. (2003). Estilos parentais e desenvolvimento da criança e do adolescente e palmadas e surras: ontem, hoje e amanhã. In M. Z. Brandão, F. C. Contem, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva, & S. M. Oliane. *Sobre comportamento e cognição: a história e os avanços, a seleção por conseqüências em ação*. Santo André, SP: ESETec Editores Associados.

Anexo 1

(Norma S.A.R.L. – Avaliação do Estatuto
Socioeconómico)

AValiação DO ESTATUTO SOCIO-ECONÓMICO

OCUPAÇÃO

5 – ALTO

- ALTA ADMINISTRAÇÃO DO ESTADO (Chefia ministerial, deputados, juizes e magistrados, directores gerais, etc.);
- DIRECÇÃO E PESSOAL SUPERIOR DOS QUADROS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (Directores, inspectores e chefes do serviço do estado, dos corpos administrativos e de coordenação económica);
- DIRECÇÃO ADMINISTRATIVA DE EMPRESAS PRIVADAS (Administradores, directores, inspectores gerais, gerentes e chefes de serviço, etc.);
- ENTIDADE EXERCENDO UMA PROFISSÃO LIBERAL, TÉCNICOS E EQUIPARADOS (Catedráticos, doutores, licenciados com alta posição, advogados com cartório, médicos com clínica própria, arquitectos com estúdio próprio, etc.);
- PROPRIETÁRIOS de grandes explorações agrícolas;
- INDUSTRIAIS com empresas de grande dimensão;
- DIRECTORES E GRANDES ARTISTAS DE ARTES (Teatro, cinema, bailado, música, etc.);
- ESCRITORES E POETAS de renome nacional comprovado;
- ESCULTORES E DECORADORES de reconhecida categoria;
- PINTORES DE ARTE, oficialmente galardoados;
- ALTAS PERSONALIDADES OU CLERO SECULAR CATÓLICO;
- DIPLOMATAS E CÔNSULES DO CORPO DIPLOMÁTICO acreditado em Portugal.

4 – MÉDIO-ALTO

- LICENCIADOS COM POSIÇÃO MÉDIA (Assistentes universitários, professores do ensino secundário, químicos contratados, engenheiros agrónomos e silvicultores, médicos veterinários, notários, etc.);
- PESSOAL DOS QUADROS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA DE MÉDIA CATEGORIA (chefes de repartição, chefes de secção, funcionalismo público de carteira com posição destacada, etc.);
- PESSOAL DOS QUADROS ADMINISTRATIVOS E TÉCNICOS DE EMPRESAS PRIVADAS, SEM FUNÇÕES DIRECTIVAS MAS COM POSIÇÕES DESTACADAS EM BANCOS, SEGUROS, COMÉRCIO E INDÚSTRIA (contabilista, chefe de escritório, oficiais administrativos, tesoureiros, etc.);
- JORNALISTAS, INTÉRPRETES E GUIAS ACREDITADOS PELAS ENTIDADES OFICIAIS;
- TÉCNICOS DE TEATRO, CINEMA, RÁDIO E TELEVISÃO. ARTISTAS DE 2º PLANO;
- RELIGIOSOS REGULARES CATÓLICOS;
- PROFESSORES DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA;
- PROFISSÕES DE CARÁCTER INTELECTUAL;
- PESSOAL SUPERIOR DAS EQUIPAGENS DE BARCOS E AERONAVES (Comandantes, pilotos, comissários de bordo, hospedeiras, etc.);
- MODELOS E MANEQUINS DE ALTA COSTURA.

3 – MÉDIO

- PROPRIETÁRIOS DE PEQUENAS INDUSTRIAS;
- PROPRIETÁRIOS DE EXPLORAÇÕES AGRÍCOLAS DE PEQUENA E MÉDIA DIMENSÃO;
- PROPRIETÁRIOS de indústrias domésticas. PROPRIETÁRIOS de pensões e restaurantes;
- COMERCIANTES E VENDEDORES de pequena indústria;
- PROPRIETÁRIOS de institutos de beleza ou cabeleireiros, de alfaiatarias, etc.;
- EMPREGADOS DE ESCRITÓRIO. EMPREGADOS DE COMÉRCIO E INDÚSTRIA;
- ANGARIADORES E AGENTES COMERCIAIS. CAIXEIROS VIAJANTES e COMPRADORES por conta de outrém;
- CAPATAZES E CONTRAMESTRES, VERIFICADORES E CONTROLADORES DE TRABALHO;
- PROPRIETÁRIOS ou AGRICULTORES que trabalham eles próprios as suas terras;
- REGENTES AGRÍCOLAS;
- CAPITÃES E MESTRES DE EMBARCAÇÕES. RADIOTELEGRAFISTAS, etc.;
- PROCURADORES E SOLICITADORES;
- DESPACHANTES de mercadorias;
- EMPREITEIROS de obras e serviços.

2 – MÉDIO-BAIXO

- OPERADORES E TRABALHADORES QUALIFICADOS, ESPECIALIZADOS (pintores, mecânicos, torneiros, maquinistas, cinzeladores, compositores de vidro, compositores tipográficos, afinadores de instrumentos musicais, litógrafos, metalúrgicos, ourives de ouro e prata, relojoeiros, tecelões, marceneiros, corticeiros, entalhadores, esmaltadores, electricistas, etc.);
- OPERÁRIOS E TRABALHADORES QUALIFICADOS SEMI-ESPECIALIZADOS (motoristas, empregados de café, barbeiros, pescadores, caçadores, silvicultores, mineiros, operários de pedreiras e equiparados, etc.);
- AGENTES DE CAIS, CARTEIROS E BOLETINEIROS;
- ARRENDATÁRIOS, RENDEIROS E PARCEIROS DE PEQUENA EXPLORAÇÃO;
- COMERCIANTES DE ÍNFIMA CATEGORIA (quiosques, vendas, etc.);
- DAMAS DE COMPANHIA, PRECEPTORES E GOVERNANTES;
- SACRISTÃES, SINEIROS E AJUDANTES DE CULTO;
- FEITORES E ADMINISTRADORES AGRÍCOLAS;
- CRIADORES E TRATADORES DE GADO.

1 – BAIXO

- TRABALHADORES NÃO ESPECIALIZADOS (jornaleiros, ceifeiros, varredores, serventes, ajudantes de motorista, etc.);
- SERVIÇOS DOMÉSTICOS;
- CONTÍNUOS, PAQUETES, GUARDAS NOCTURNOS, PORTEIROS;
- CAIXEIROS DE PRAÇA, CAIXEIROS DE BALCÃO DE BAIXA CATEGORIA;
- MAGAREFES, COSTUREIRAS E APRENDIZAS;
- VENDEDORES AMBULANTES, ENGRAXADORES.

INSTRUÇÃO

- 5 – **ALTO** – Universitária, Escolas Superiores, etc.;
- 4 – **MÉDIO-ALTO** – Bacharelato, Curso Secundário (12º ano);
- 3 – **MÉDIO** – Escolas Profissionais, Ensino Secundário (9º ano);
- 2 – **MÉDIO BAIXO** – Primeiro e segundo Ciclos do Ensino Básico;
- 1 – **BAIXO** – Primeiro Ciclo do Ensino Básico incompleto ou analfabetos.

Adaptado de: NORMA, S.A.R.L., citado em GONÇALVES, C. M. (1997).

Para o cálculo do NSE foi utilizada a seguinte fórmula:

$$\frac{(\text{NSP} + \text{NSC}) \text{ Pai} + (\text{NSP} + \text{NSC}) \text{ Mãe}}{4}$$

4

Após a obtenção dos resultados, os mesmos, foram agrupados em três categorias:

NSE Baixo (desde 1 a 2,49)

NSE Médio (desde 2,50 a 3,49)

NSE Alto (desde 3,50 a 5)

Nota: Nos casos de famílias monoparentais, em que apenas o aluno vive com um dos progenitores, só se deve considerar o NSP e o NSC relativo a esse progenitor e a divisão é realizada por 2.

Exemplo: $\frac{(\text{NSP} + \text{NSC}) \text{ Mãe}}{2}$

2

Anexo 2

(Questionário de Dados Sociodemográficos)

Questionário Sociodemográfico

Dados Pessoais do Aluno

Código:		
Sexo:	Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>	Idade: _____
Nacionalidade:	Portuguesa <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/>	Qual: _____
Local de Residência:	_____	
Escolaridade:	5º Ano <input type="checkbox"/> 6º Ano <input type="checkbox"/> 7º Ano <input type="checkbox"/> 8º Ano <input type="checkbox"/> 9º Ano <input type="checkbox"/>	
Já alguma vez reprovaste algum ano?	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Se sim quando: Ensino Primário <input type="checkbox"/> 2º Ciclo <input type="checkbox"/> 3º Ciclo <input type="checkbox"/>	Quantas vezes: _____ _____ _____
Pré-Escola	Frequentou <input type="checkbox"/>	Não Frequentou <input type="checkbox"/>
Escalão Escolar	A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/>	
Serviços de que beneficia actualmente	Apoio Educativo <input type="checkbox"/> Psicologia <input type="checkbox"/> Terapia da Fala <input type="checkbox"/> Terapia Ocupacional <input type="checkbox"/> Fisioterapia <input type="checkbox"/> Serviço Social <input type="checkbox"/> Outros <input type="checkbox"/> Quais: _____	
Familiares que coabitam contigo	Pais <input type="checkbox"/> Irmãos <input type="checkbox"/> Tios <input type="checkbox"/> Primos <input type="checkbox"/> Avós <input type="checkbox"/> Outros <input type="checkbox"/> Quem? _____	

Dados do Agregado Familiar

Por quantos elementos é constituído o teu agregado familiar? _____

Parentesco	Idade	Nacionalidade	Estado Civil	Escolaridade	Profissão
Mãe	_____	Portuguesa <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> Qual? _____	Casada/União de Facto <input type="checkbox"/> Solteira <input type="checkbox"/> Viúva <input type="checkbox"/> Divorciada/Separada <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> Qual? _____	_____	_____
Pai	_____	Portuguesa <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> Qual? _____	Casado/União de Facto <input type="checkbox"/> Solteira <input type="checkbox"/> Viúva <input type="checkbox"/> Divorciado/Separado <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> Qual? _____	_____	_____

Anexo 3

(Escala de Responsividade e Exigência Parental –
versão original)

Instruções

Fonte: Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P. & Gomes, W. B. (2004). Refinamento de um instrumento para avaliar responsividade e exigência parental percebidas na adolescência. *Avaliação Psicológica*, 3, 1-12.

Para computar o escore de exigência: some as respostas dos itens de 1 a 12.

Para computar o escore de responsividade: some as respostas dos itens de 13 a 24.

Não é necessário reverter o escore de nenhum item.

Para classificar os estilos parentais, é preciso classificar cada caso como alto ou baixo, tanto na exigência quanto na responsividade.

O critério mais comum e simples para estabelecer o ponto de corte que define escores "altos" e "baixos" é a mediana da amostra.

Se o escore de responsividade ou de exigência de um caso coincidir com a mediana, esse caso não pode ser classificado.

Escore acima do valor da mediana são considerados altos e escores abaixo do valor da mediana são considerados baixos.

A partir da classificação de cada caso como alto ou baixo na exigência e na responsividade é feita a classificação dos estilos.

Se o caso (sujeito) for alto em exigência e alto em responsividade, classifica-se o estilo como autoritativo.

Se o caso (sujeito) for alto em exigência e baixo em responsividade, classifica-se o estilo como autoritário.

Se o caso (sujeito) for baixo em exigência e alto em responsividade, classifica-se o estilo como indulgente.

Se o caso (sujeito) for baixo em exigência e baixo em responsividade, classifica-se o estilo como negligente.

Anexo 4

(Escala de Responsividade e Exigência Parental –
versão portuguesa)

Escala de Responsividade e Exigência

Em baixo há uma série de frases sobre atitudes de pais e mães para tu pensares. Por motivos diversos nem sempre as pessoas que fazem o papel de pai e mãe, nas nossas vidas, são os nossos pais biológicos. Deves responder aos itens a seguir considerando as pessoas que, na tua vida pessoal, cumprem esses papéis de mãe e pai. Por vezes pode ser um padrasto ou madrastra, ou mesmo outra pessoa (tio ou tia, avô ou avó...). Antes de começares a responder, indica quem vais considerar *mãe* e *pai* nas tuas avaliações.

Para a mãe: () mãe biológica
 () madrastra
 () outra pessoa indicar: _____

Para o pai: () pai biológico
 () padrasto
 () outra pessoa indicar: _____

Para cada um dos itens assinala, à direita, a resposta que melhor se aproxima da tua opinião, de acordo com a chave de respostas abaixo. Podes usar os números 1, 2, 3, 4 e 5 dependendo do número de vezes ou da intensidade em que as situações a seguir ocorrem (quanto maior o número, mais frequente ou intensa é a situação). Não te esqueças que podes usar os números intermédios (2,3 e 4) para expressares níveis intermédios das situações, e não apenas as opções extremas representadas pelos números 1 e 5. Assinala apenas uma resposta por frase para cada um dos teus pais, certificando-te que não deixas nenhum item sem resposta.

Quase nunca ou um pouco	1	2	3	4	5	Geralmente ou bastante
-------------------------	---	---	---	---	---	------------------------

Pensando nos teus pais, considera as seguintes frases:	Mãe	Pai
1. Sabe onde vou quando saio de casa.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Controla as minhas notas na escola.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Exige que eu tenha bons resultados na escola.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Impõe limites nas minhas saídas de casa.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Castiga-me quando faço algo errado.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Tem a última palavra quando discordamos sobre um assunto a meu respeito.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Controla os horários quando estou em casa e na rua.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Quando toma uma decisão não há discussão possível.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. Exige que eu colabore nas tarefas de casa.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. Exige que eu seja organizado(a) com as minhas coisas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. É firme quando me impõe alguma coisa.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. Castiga-me de algum modo quando lhe desobedeço.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13. Posso contar com a sua ajuda, caso eu tenha algum tipo de problema.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. Incentiva-me a ter as minhas próprias opiniões sobre as coisas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15. Disponibiliza parte do seu tempo para estar comigo e fazermos coisas agradáveis em conjunto.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16. Explica-me o porquê, quando me pede para fazer alguma coisa.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17. Incentiva-me para que eu melhore, caso não esteja a obter bons resultados na escola.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18. Incentiva-me a dar o melhor de mim em tudo o que faço.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19. Interessa-se em saber como me sinto.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20. Ouve o que eu tenho para dizer, mesmo quando não concorda.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21. Demonstra carinho por mim.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22. Dá-me força sempre que tenho alguma dificuldade ou desilusão.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23. Demonstra interesse pelas coisas que faço.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24. Está atenta(o) às minhas necessidades, mesmo quando eu não digo nada.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Adaptado da Escala de Exigência e Responsabilidade Parental de Teixeira, Bardagi e Gomes (2004)

Anexo 5

(Pedido de autorização aos autores da Escala de
Responsividade e Exigência Parental)

De: Marco Teixeira <mapteixeira@yahoo.com.br>

Para: "ana1988goncalves@hotmail.com" <ana1988goncalves@hotmail.com>

Enviadas: Sexta-feira, 27 de Janeiro de 2012 14:13

Assunto: Artigo Científico - Questionário Responsabilidade e Exigência: Duas Escalas para Avaliar Estilos Parentais

Cara Ana

O professor William me encaminhou seu e-mail e solicitou que procurasse responder as suas dúvidas sobre as escalas de responsividade e exigência. Em primeiro lugar, devo lhe informar que temos duas versões desse instrumento, uma original e outra refinada. Ambas medem os mesmos construtos (responsividade e exigência). A versão refinada possui alguns itens a mais. Envio os artigos em anexo para que você possa conhecer as duas versões. Não sei se existe uma versão portuguesa dessas escalas. Sei que elas já foram solicitadas por outros pesquisadores portugueses, mas não sei se de fato foram utilizadas ou mesmo adaptadas em Portugal. Você pode usar as escalas se for do seu interesse, e mesmo adaptá-las para uso no seu país. Essas escalas foram desenvolvidas para uso em adolescentes. Assim, não sei se seriam tão apropriadas para jovens com menos de 12 anos. Mas creio que é possível fazer adaptações, embora isso possa afetar a validade das escalas. Estou à disposição se você tiver outras dúvidas.

Atenciosamente,

Prof. Marco A. P. Teixeira

UFRGS - Instituto de Psicologia

NAE-UFRGS / Núcleo de Apoio ao Estudante da UFRGS (www.ufrgs.br/nae)

CAP-SOP / Centro de Avaliação Psicológica, Seleção e Orientação Profissional

3 anexos — [Fazer a transferência de todos os anexos](#) (zipado para

Português

)

PRC 13(1) 2000 (Costa et) Responsividade e exigência duas escalas

 **para avaliar estilos parentais.pdf**

363K [Visualizar](#) [Transferência](#)

AvPsi (2004) (Teixeira et) Refinamento de um instrumento para avaliar

 **responsividade e exigência.pdf**

51K [Visualizar](#) [Transferência](#)

 **Escalas de responsividade e exigência - com referência.pdf**

27K [Visualizar](#) [Transferência](#)

Anexo 6

(Pedido de autorização à Comissão de Ética da
Universidade Fernando Pessoa)

Porto, 18 de Abril de 2012

Exma. Sra. Directora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

da Universidade Fernando Pessoa

Junto envio o meu projecto de estudo intitulado de “Estilos Parentais: O impacto no Sucesso Escolar dos Alunos” a ser aplicado na minha dissertação de mestrado em Psicologia, especialidade Clínica e da Saúde, sob orientação da Professora Doutora Susana Marinho, para submissão a parecer da Comissão de Ética da UFP

Com os melhores cumprimentos,

Ana Tânia Santos Gonçalves

(Ana Tânia Santos Gonçalves)

A Orientadora,

(Prof^a Doutora Susana Marinho)



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

Dez. Coluções de
aluno e orientadora.

Inês

24/05/2012

Exma. Senhora
Prof. Doutora Inês Gomes
Directora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 23 de Maio de 2012

Exma. Senhora Prof. Doutora,

Em relação à proposta de trabalho da aluna Ana Tânia Santos Gonçalves (2º Ciclo de Estudos em Psicologia) considera-se nada haver a opor à proposta de trabalho.

Com os melhores cumprimentos.

O Presidente da
Comissão de Ética

J. Fleming Torrinha



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

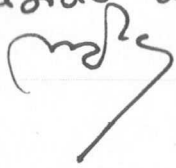
N.º 102 917 600 - Reg. 103 900 011 - 29 Coluções de Registo Comercial Porto

FAHUBA - [Faculdade de Ciências Humanas e Sociais] - [Faculdade de Engenharia e Tecnologia] Praça 7 de Abril, 149 - 4249-014 Porto - Portugal - T. +351 22 507 1300 - F. +351 22 550 8269 - geral@ufp.pt
[Faculdade de Ciências da Saúde] - [Escola Superior de Saúde] R. Ealdos Da Maia, 298 - 4200-150 Porto - Portugal - T. +351 22 507 4630 - F. +351 22 507 4637 - B. Debra Maia, 134 - 4200-251 Porto - Portugal
T. +351 22 509 6371 - geral@saude@ufp.pt UNOABE de Ponte de Lima - Casa da Garrida - R. Conde de Bernardos - 4900-078 Ponte de Lima - Portugal - T. +351 258 741 026 - F. +351 258 741 412 - geral@lima@ufp.pt

Anexo 7

(Pedido de autorização à Direção da Escola E.B 2/3
General Serpa Pinto de Cinfães)

Recibido 23/Abril 2012



Exmo. Sr. Director

da Escola EB 2,3 General Serpa Pinto de Cinfães

Cinfães, Abril de 2012

No âmbito do mestrado em Psicologia, Ramo Clínica e da Saúde, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, e sob orientação da Professora Doutora Susana Marinho, estamos a desenvolver a dissertação de mestrado subordinada ao tema "Estilos Parentais: O impacto no sucesso escolar dos alunos".

Assim, venho por este meio solicitar autorização para a realização do estudo empírico na Escola que dirige, através da administração de instrumentos aos alunos (um questionário sobre alguns dados sócio demográficos, uma escala de responsabilidade e exigência, para caracterização dos estilos parentais), bem como, para aceder e utilizar as classificações das disciplinas dos alunos do 5º ano ao 9º ano de escolaridade referentes ao segundo período, que participem no estudo e cujos Encarregados de Educação o autorizem. A administração dos instrumentos será feita de forma colectiva em sala de aula e tem a duração aproximada de 30 minutos. Tanto a administração dos materiais como o trabalho de investigação obedecem aos princípios éticos e deontológicos da Psicologia e Ciências Humanas, nomeadamente no respeito pelos princípios de anonimato e confidencialidade dos participantes. Dado o interesse educativo da temática cremos justificado o envolvimento desta organização escolar neste estudo.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e atenção,

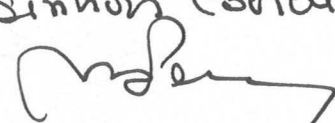
Com os melhores cumprimentos,

Estagiária do SPO,

Ana Gonçalves

(Ana Gonçalves)

Autorize a aplicação proposta, no estrito cumprimento da lei e em conformidade com o Senhor Coordenador dos D.T. e Serviços de Psicologia.



Anexo 8

(Consentimento Informado)

Declaração de Consentimento Informado

Exmo. (a) Encarregado (a) de Educação

De modo a poder efectivar a participação seu educando no Estudo de Estilos Parentais e o Impacto no Sucesso Escolar dos alunos, que a Estagiária de Psicologia da Escola, Ana Gonçalves irá implementar no decorrer do 3º período lectivo, pedimos que preencha o destacável que se encontra abaixo, e que devolva através do seu educando, o mais brevemente possível.

Designação do Estudo:

Estudo acerca das várias tipologias de estilos parentais e o impacto no sucesso escolar dos alunos do 2º e 3º ciclo de estudos da Escola Básica General Serpa Pinto de Cinfães.

Objectivo: Este estudo tem como objectivo, conhecer os diferentes tipos de Estilos Parentais através dos educandos e verificar a relação dos mesmos com o sucesso escolar dos alunos.

Para a realização do estudo serão utilizados um questionário sociodemográfico, as escalas de exigência e responsabilidade parental, bem como, a recolha das classificações dos resultados escolares dos alunos do 2º período.

Importa salientar que a participação neste estudo é voluntária, e os dados servirão apenas para fins de investigação, sendo salvaguardado o anonimato e confidencialidade dos participantes, tendo em conta que o seu educando tem o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem por isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que o meu educando tem o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal. Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/____/20__

Assinatura do Encarregado de

Educação: _____

Assinatura do aluno:

O Investigador responsável

(Ana Gonçalves)

Ana Gonçalves

Anexo 9

(Folha de Codificação da Amostra)

