

Universidade Aberta

Departamento das Ciências da Educação

Escola e imigração na cidade:

Implicações da parentalidade em adolescentes de diferentes grupos étnicos

Sob a orientação de:

Professor Doutor Félix Neto

Professora Doutora Luísa Aires

Luís Miguel Chaves Reis Gonçalves

2009

Agradecimentos

Os primeiros agradecimentos vão para o orientador do trabalho, o Professor Doutor Félix Neto e, à co-orientadora, Professora Doutora Luísa Aires. Estes são os “grandes” com quem o estudante, mais novo, quanto mais que não seja no conhecimento, se mete para concretizar a tarefa de realizar a investigação – estiveram sempre lá, apoiaram e orientaram.

As orientações em forma de comentários e revisões que produziram em relação ao trabalho complementaram-se, e obrigaram sempre a profundas alterações de aperfeiçoamento e maturidade do conteúdo do trabalho.

Além dos orientadores um agradecimento especial aos(às) Professores(as) com poder de decisão das Escolas, Directores(as) de Turma, Encarregados(as) de Educação e Alunos(as) que aceitaram o pedido para o preenchimento dos inquéritos. O terreno é uma tarefa sempre difícil, só podemos contar com a entrega incondicional dos envolvidos e, não sabendo porquê, permitem a constituição da base de dados para a realização da investigação.

Para além destas referências evidentes, um agradecimento especial à colega de mestrado, na mesma Universidade, Helena Castro, estando na raiz e presente no início de tudo, ajudou à motivação para o trabalho. À colega de trabalho e de grupo disciplinar, Susana Marinho, que encontrou tempo para dar conselhos relativos ao texto. Aos(às) colegas do Agrupamento de Escolas Gomes Teixeira que, neste ano final de recolhimento, quase absoluto, “me iam perguntando pelo trabalho” funcionando assim como desafio e estímulo.

Índice geral

Resumo	9
Abstract	10
Introdução geral	11

Parte I – Problemáticas e enquadramento teórico

Capítulo 1. Uma escola multi/ intercultural	21
1.1. Fortes alterações na sociedade	21
1.2. Uma escola multi/ intercultural	29
1.3. Pesquisa no âmbito da educação multi/ intercultural	36
1.3.1. A educação multi/ intercultural e a investigação	43
Capítulo 2. Parentalidades	47
2.1. Os estilos parentais	47
2.1.1. Estudos iniciais em educação parental	48
2.1.2. Os estilos parentais de Baumrind	51
2.1.3. Outros estudos em práticas educativas	63
2.1.4. Uma ponte para as práticas parentais	66
2.2. Variáveis sócio-demográficas	71
2.2.1. O sexo	71
2.2.2. A idade	73
2.2.3. O tipo de família	74
2.2.4. O nível socioeconómico	75
2.3. Variáveis psicossociais	82
2.3.1. A autonomia	82
2.3.2. O desempenho escolar	85
2.3.3. O grupo étnico e cultural	89
2.4. O envolvimento parental	99
2.4.1. Tipos de envolvimento parental	100
2.4.2. O envolvimento parental e a escola	104

2.4.3. A importância das modalidades de envolvimento parental	109
2.4.4. Estilos parentais e envolvimento parental	114
2.4.5. Estudos em contexto nacional	115
2.4.6. Resultados comuns ao envolvimento parental	120
2.5. As atitudes face à escola	127
2.5.1. As atitudes	127
2.5.2. Resultados de alguns estudos	131

Parte II – Investigação empírica

Capítulo 3. A problemática	141
3.1. Questões e hipóteses de investigação	141
3.1.1. Questões de investigação	141
3.1.2. As hipóteses de investigação	142
3.2. Metodologia	146
3.2.1. A amostra de trabalho	150
3.2.2. Instrumentos	152
3.2.3. Procedimentos na recolha de informação	156
Capítulo 4. Análise de instrumentos	162
4.1. Análise preliminar de instrumentos centrais	162
4.1.1. Os estilos parentais	162
4.1.2. O envolvimento parental com a escola	166
4.1.3. As atitudes face à escola	168
4.2. Outros instrumentos utilizados	169
4.2.1. Satisfação com a vida	170
4.2.2. O autoconceito	172
4.2.3. A auto-estima	174
Capítulo 5. Apresentação de resultados: verificação das hipóteses	177
5.1. Os estilos parentais e o desempenho escolar	177
5.1.1. A distribuição de frequências nos estilos parentais	177

5.1.2. O efeito do autoconceito, auto-estima e da satisfação com a vida	179
5.1.3. A influência das variáveis demográficas no desempenho escolar	180
5.1.4. As variáveis demográficas e os estilos parentais	182
5.1.5. Outras variáveis do investimento escolar	183
5.2. O envolvimento parental e a escola	188
5.2.1. As práticas de envolvimento parental	188
5.2.2. As práticas de envolvimento parental e os estilos parentais	190
5.2.3. Valores e aspirações parentais de realização escolar	192
5.3. Atitudes dos alunos face à escola	197
5.3.1. As atitudes face à escola	197
5.3.2. As atitudes face à escola e os estilos parentais	199
5.4. Outros aspectos transversais	202
5.4.1. Preditores do desempenho escolar	202
Capítulo 6. Discussão de resultados	208
Conclusões gerais	236
Referências bibliográficas	248
Anexos	268
Índice de anexos	269
Anexo 1	270
Anexo 2	275

Índice de figuras

Figura 1. Conceitos e operacionalização das dimensões ortogonais. Fonte Schaefer (1965)	50
Figura 2. Modelo integrativo. Fonte: Darling e Steinberg (1993)	67
Figura 3. Relação de conceitos principais na investigação	145
Figura 4. Dado descritivo dos alunos em função da etnia	150
Figura 5. Com quem vivem os alunos da amostra	151
Figura 6. Nível de escolaridade dos pais e das mães da amostra	152
Figura 7. População residente por nacionalidade. Fonte: I.N.E. (2002)	158
Figura 8. População escolar dos Palop. Fonte: GIASE (2006)	158
Figura 9. Grupos de resposta relativos às aspirações de futuro	194
Figura 10. Expectativas dos pais e tipo de desempenho escolar	194
Figura 11. Expectativas dos pais e sexo	195
Figura 12. Relação conceptual das variáveis da investigação	209

Índice de quadros

Quadro 1. Alunos matriculados no ensino básico por grupo cultural	23
Quadro 2. Tipos de pesquisa em educação multicultural	38
Quadro 3. Tipos parentais	56
Quadro 4. Quatro padrões parentais de Baumrind	60
Quadro 5. Mapa da Grande Área Metropolitana de Lisboa	157
Quadro 6. Matriz da primeira análise factorial	163
Quadro 7. Matriz da segunda análise factorial	164
Quadro 8. Matriz da análise factorial	167
Quadro 9. Matriz factorial do instrumento das atitudes face à escola	169
Quadro 10. Satisfação com a vida	171
Quadro 11. Itens do Inventário, saturações factoriais e correlações item score total na amostra	173
Quadro 12. Itens da escala, saturação factorial e correlações item score total na amostra	175
Quadro 13. Número e percentagem de alunos em cada tipo parental e valores estandardizados da média e desvio-padrão em envolvimento e supervisão	178
Quadro 14. Distribuição das frequências nos tipos parentais	179
Quadro 15. Efeitos das variáveis nos estilos parentais	179
Quadro 16. Resultados da análise univariada	180
Quadro 17. Resultados da análise univariada para cada grupo étnico	181
Quadro 18. Resultados da análise univariada entre as variáveis em estudo vs tipos parentais	184
Quadro 19. Valores descritivos, número e percentagem, das variáveis vs tipos parentais	185
Quadro 20. Efeito de variáveis nos tipos parentais	186
Quadro 21. Efeito das variáveis nos tipos parentais (<i>Portugueses, em baixo Palop</i>)	187
Quadro 22. Influência de variáveis demográficas no envolvimento de supervisão	188
Quadro 23. Influência das variáveis demográficas no envolvimento pessoal com a escola	189
Quadro 24. Influência das variáveis demográficas no envolvimento com o filho	189

Quadro 25. Análise de variância entre as dimensões do envolvimento parental e estilos parentais	190
Quadro 26. Análise de variância entre as dimensões do envolvimento parental com e estilos parentais (<i>Portugueses, em baixo os Palop</i>)	191
Quadro 27. Influência das variáveis demográficas na percepção académica	197
Quadro 28. Influência das variáveis demográficas na atitude face à escola	198
Quadro 29. Influência das variáveis demográficas na atitude face aos colegas	199
Quadro 30. Análise de variância entre as dimensões das atitudes face à escola e estilos parentais	200
Quadro 31. Análise de variância entre as dimensões das atitudes face à escola e estilos parentais (<i>Portugues, em baixo Palop</i>)	201
Quadro 32. Regressão logística com variáveis demográficas, da parentalidade e atitudes face à escola	204
Quadro 33. Regressão logística por grupo étnico, com variáveis demográficas, da parentalidade e atitudes face à escola	205
Quadro 34. Localização dos valores médios mais elevados dentro de cada grupo étnico	231

Resumo

As questões da presente investigação colocam a família como estrutura educativa no centro de uma sociedade multicultural. Antes de mais, procura-se saber o que melhor explica o sucesso escolar em alunos de diferentes grupos étnicos, adolescentes portugueses e dos Palops.

Mil quatrocentos e nove adolescentes, do 3º ciclo, de escolas do ensino básico da região da Grande Lisboa responderam a vários questionários no âmbito da parentalidade, isto é, sobre os estilos parentais, envolvimento parental com a escola, e das atitudes em relação à escola. As repostas relativas ao instrumento dos estilos parentais de Steinberg permitiram a identificação de quatro tipos de famílias: autoritativas, autoritárias, indulgentes e negligentes.

Os resultados revelaram que os adolescentes, portugueses ou dos Palops, que crescem no seio de famílias autoritativas, apresentam menos problemas disciplinares na escola; apresentam um melhor relacionamento com os pais; os pais atribuem importância à escola dos seus filhos e envolvem-se com eles em questões escolares; e ajudam à elaboração de atitudes em relação à escola mais positivas.

Por oposição, estão as famílias negligentes, portuguesas ou com origem nos Palops, as mais desfavoráveis para os adolescentes. São os alunos com maior número de problemas disciplinares; a relação com os pais é sentida como insuficiente; sentem que a escola e o trabalho escolar que desenvolvem não tem importância para os pais; têm a percepção que os pais não se envolvem com a escola ou com eles em casa nas actividades escolares; e constroem atitudes em relação à escola muito penalizadoras.

No entanto o que melhor explica o sucesso escolar dos alunos, portugueses ou dos Palops, são as variáveis sócio-demográficas – ser mais novo, viver com os pais biológicos e em contextos familiares de maior formação escolar. Outras variáveis constituíram-se como preditoras, e ajudaram a explicar a variável dependente. A percepção académica, componente das atitudes em relação à escola, dos adolescentes teve um impacto significativo.

Os grupos étnicos e culturais distinguiram-se em três variáveis preditoras do sucesso escolar. Viver com famílias autoritárias é positivo para o desempenho escolar dos adolescentes portugueses. Viver com famílias autoritativas, que se envolvem pessoalmente com a escola revelou ter efeitos positivos para os alunos com sucesso escola dos Palops.

O conjunto de resultados ajudam a entender melhor alguns dos processos através dos quais a parentalidade pode influenciar o desempenho escolar dos adolescentes portugueses e dos Palops.

Palavras-chave: Escola, Palops, estilos parentais, envolvimento parental, atitudes e desempenho escolar.

Abstract

The issues of this research put the family as an educational structure in the centre of a multicultural society. First, we seek to know what best explains the success of students in the different ethnic groups, Portuguese adolescents and adolescents from the Palops (African Countries with Portuguese as Official Language).

One thousand four hundred and nine adolescents, in the 3rd cycle of compulsory education, from state schools in the Greater Lisbon area, responded to several questionnaires as part of parenting, that is, about parenting styles, parental involvement with school, and attitudes towards school. The responses on the instrument of parenting styles of Steinberg led to the identification of four types of families: authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful.

The results showed that Portuguese adolescents or adolescents from the Palops who grow in authoritative families, have fewer disciplinary problems at school, have better relationships with their parents, parents recognize the importance of school for their children and engage with them in school affairs, and help the development of more positive attitudes towards school.

In contrast, there are the neglectful families, either Portuguese or with their origins in the Palops, the most difficult for adolescents. They are the students with the highest number of disciplinary problems, and the relationship with parents is felt to be insufficient; they feel that school and the school work they perform is not important to their parents, they have the perception that parents are not involved with the school or with the school work done at home, and build very penalizing attitudes towards school.

However what best explains the success of learners, either Portuguese or with their origins in the Palops are the socio-demographic variables - being younger, living with their biological parents and in family contexts of higher education. Other variables were formed as predictors, and helped to explain the dependent variable. The adolescents' academic perception - part of the attitudes towards school - had a significant impact.

The ethnic and cultural groups distinguished themselves in three predictors of academic success. Living with authoritarian families is good for the educational performance of Portuguese adolescents. Living with authoritative families, who personally involved with the school appeared to have positive effects for students from the Palops.

The set of results help to better understand some of the processes through which parenting may affect the educational performance of Portuguese adolescents and adolescents from the Palops.

Keywords: School, Palops, parenting styles, parental involvement, attitudes and school performance.

Introdução geral

Vivemos numa sociedade multicultural, com todas as consequências positivas que daí advêm. Pela observação histórica, não parece que os sistemas sociais homogéneos resultassem em consequências mais positivas para o indivíduo que o oposto.

A escola como reflexo da sociedade vive de igual modo as suas contradições. No contexto nacional, ainda se está a aprender a tirar partido da diversidade do seu público, os alunos, as suas famílias, e todos aqueles que com ela colaboram. Ainda é tudo muito centralizado e o sistema uniformemente conduzido como sendo tudo “feito da mesma matéria”; como se o quotidiano e exigências de actuação fossem as mesmas para uma escola urbana no centro do Porto, numa pequena vila do interior, ou na cintura da Grande Lisboa.

Perante esta diversidade, especialmente construída pelas correntes migratórias, os teóricos da educação multi/ intercultural colocaram como objectivo central o seu aspecto mais evidente: fomentar ao máximo o desenvolvimento intelectual, promover o sucesso escolar para todos alunos que a frequentam, independentemente da origem social, étnica e cultural.

Para Banks (1995) a educação multicultural tem como objectivo reformar a escola e outras instituições de ensino para que os estudantes de diferente origem étnica e cultural, de género e de classe social tenham acesso a uma educação com igual oportunidade relativamente ao sucesso educativo.

Esta focalização não é uma renúncia pela luta anti-racista, redução do preconceito, promoção no seu seio de relações humanas mais construtivas para todos, ou pela necessidade da adaptação dos currículos de ensino-aprendizagem mais ajustados ao contexto, etc. Mas, esta ideia expressa é aquela que socialmente é mais transformadora – a igualdade de oportunidades de realização escolar, a progressão para soluções profissionais mais favoráveis e equitativas para todos, e em especial para os indivíduos de grupos étnicos e culturais que constituem as sociedades democráticas contemporâneas.

Está aqui a origem da inquietação e motivação para este trabalho – o de verificar que as crianças e adolescentes de grupos minoritários com origem nos Palops permanecem, como indicador, anos consecutivos em desvantagem no sistema escolar, comparativamente a outros grupos de alunos. No trabalho não se pergunta sobre a escola como instituição; mas, elaboram-se constantemente interrogações sobre as características deste grupo étnico e cultural para que isto aconteça, será que no essencial os alunos portugueses serão muito diferentes?

O trabalho profissional desenvolvido em escolas públicas do ensino básico da cidade do Porto, tem ensinado que os alunos dos Palops são alunos que fazem as suas aprendizagens, progredem de ano escolar e raramente demonstram comportamentos disruptivos. É certo que na cidade de Lisboa o contexto é muito diferente, começando pelo número de alunos dos Palops que frequentam algumas escolas públicas, inseridas em locais de residência muitos deles inapropriados, como resultado de decisões antecipadamente disfuncionais, modos de interação social penalizadores, que traduzem níveis sociais desfavorecidos, etc.

Muitos alunos com origem em famílias imigrantes dos Palop caracterizam-se por revelar um baixo desempenho escolar. No entanto, vários estudos têm indicado que nem todos os alunos de grupos minoritários com origem na imigração são penalizados da mesma maneira no percurso escolar (ver por exemplo, Ferreira, 2008; Seabra, 2007; Seabra e Mateus, 2004).

Mesmo no âmbito do grupo étnico dos alunos com origem nos Palops, existem aqueles que revelam uma boa interação com escola e sucesso escolar. Face a esta realidade, que explicação empírica poderá existir para este facto? Isto é, “Quais são os elementos fundamentais a ter em atenção para explicar este encontro/desencontro no espaço escolar dentro de um mesmo grupo étnico e cultural”? e/ou “Num contexto multicultural, o que melhor explica o sucesso escolar dos alunos?”. No seguimento deste questionar ficaram estabelecidos as duas questões fundamentais de investigação:

- a) A qualidade das relações familiares não será o pensamento preponderante a utilizar na análise dos alunos de diferentes grupos étnicos na escola? e
- b) Remetendo para a centralidade da objectividade anterior; a existência de variações devidas à questão étnica interfere, de uma forma acentuada, nos processos de escolarização dos adolescentes, avaliados pelos seus desempenhos escolares e atitudes?

As questões pretendem debater se as diferenças (ou semelhanças) não estarão alicerçadas nos processos de socialização (ecológicos) que se elaboram entre pais-filhos, isto é, encara a família como parte implicada e, conseqüentemente, com resultados diferentes nas respostas e ajustamentos no espaço escolar e escolarização em geral.



Muitos investigadores têm-se interessado em entender melhor o processo interactivo de socialização em que os pais procuram transmitir os seus valores, objectivos, capacidades e atitudes aos seus filhos. A literatura que procura estudar esta relação tem dado especial atenção à ligação entre ambiente familiar e o contexto escolar, uma vez que, na escola, a interacção quotidiana dos alunos é influenciada por múltiplos agentes de socialização (os pais, os professores e os seus pares e outros).

Os estudos desenvolvidos no âmbito da “parentalidade” ou das “práticas educativas parentais” ou, dito de outro modo, práticas de socialização a que a criança está sujeita pelos pais (ou adultos significativos responsáveis pelo seu cuidado), surgiram como um enquadramento fundamental a aprofundar.

A perspectiva psicológica resultante dos trabalhos inicialmente desenvolvidos por Diana Baumrind, culminaram na identificação de quatro estilos educativos parentais, a saber: autoritativo, autoritário, indulgente e negligente. Estes estilos educativos podem ser descritos como: a) autoritativo – quando existe uma autoridade (controlo) com diálogo

pais-filhos e é exigido o respeito de regras com espaço de individualização de cada um dos indivíduos da família; b) autoritários – quando existe uma autoridade (controle forte) não questionável pelos filhos; estes pais são controladores, pouco calorosos e muito punitivos; c) indulgente – ocorre envolvimento dos pais mas associado a uma baixa supervisão dos filhos; e d) negligente – quando existe um controle muito baixo, visto que os pais não exigem responsabilidade aos filhos, mas também não encorajam a independência.

Estes estilos traduzem atitudes mais ou menos autoritárias ou democráticas, persuasivas ou coercivas, face às formas de educar os seus filhos. Esta perspectiva apresenta-se mais rica e, possivelmente, com maior capacidade explicativa das questões formuladas, mas também abre espaços para formas de intervenção externa, como a relação família-escola, ultrapassando assim a questão social mais estável e difícil de modificar.

O campo teórico descrito interage perfeitamente face à proposta das questões de investigação, uma vez que, são diferentes “qualidades” de funcionamento pais/filhos que definem, tendencialmente, formas diversas de relação/resultados no espaço escolar, quebrando assim o fatalismo de classe social (ou de grupo étnico), visto que nem todos os alunos filhos de imigrantes apresentam um percurso escolar marcado pelo desencontro com a instituição escolar.

Procura-se saber que aspectos do âmbito da parentalidade são responsáveis por efeitos positivos para os adolescentes que frequentam as escolas do ensino básico. Significa que o contexto familiar, para ambos grupos étnicos e culturais, pode contribuir para uma estrutura de apoio com consequências positivas para o desempenho escolar. Podendo em todo o caso ocorrer variações particulares nos resultados com ligações aos diferentes grupos em análise.

Como veremos as questões originam três conjuntos de hipóteses que, etapa a etapa, ajudam a construir o trabalho. Cada um deles está ligado a um aspecto teórico apresentado na primeira parte:

O – *primeiro conjunto* – formado por seis hipóteses orienta-se para a validação do instrumento de estilos parentais de Steinberg (1992 e 1994); a verificação dos efeitos de variáveis independentes em estudo *vs* estilos parentais; e verificação dos efeitos de variáveis independentes em estudo *vs* desempenho escolar. Em todos os casos a análise é feita com a amostra total e para cada grupo étnico. O – *segundo conjunto* – formado por seis hipóteses, orienta-se para a verificação do funcionamento da escala de envolvimento parental com a escola em função das mesmas variáveis independentes; o efeito das dimensões da escala *vs* estilos parentais; e o comportamento de valores e expectativas para o futuro nos adolescentes. Em todos os casos a análise é feita com a amostra total e para cada grupo étnico. O – *terceiro conjunto* – formado por três hipóteses, orienta-se para a verificação do funcionamento da escala de atitudes em relação à escola em função das variáveis independentes; o efeito das dimensões da escala *vs* estilos parentais na amostra total e por grupo étnico.

Por último, em – *outros aspectos transversais* – surgem mais três hipóteses que organizam a intercepção dos três grupos anteriores através da realização de uma regressão logística (ver pp. 142-144).



O trabalho de investigação está dividido em duas partes, a primeira serve de sustentação teórica, e a segunda reúne os aspectos relacionados com a passagem ao terreno no sentido da obtenção de resultados.

No capítulo 1 – *Uma escola multi/ intercultural* – procura-se uma relação entre as propostas da educação multi/ intercultural e centralidade das questões que estão na raiz do trabalho.

A instituição escola está sempre sujeita a transformações sociais que se operam no seu contexto de inserção. A rápida modificação da população escolar, não só como consequência da alteração sociopolítica do pós 25 de Abril, mas também das correntes migratórias em que o país passou a ser um destino importante para muitos imigrantes –

tiveram um forte impacto no funcionamento regular da escola. Constituiu-se uma sociedade evidentemente multicultural e a escola procurou o apoio dos recursos disponíveis em várias matérias. Sendo particularmente importantes os aspectos que constituem os princípios da educação multi/ intercultural: estudar as populações pertencentes a grupos étnicos para melhor compreender e actuar em meio intercultural, com um objectivo aparentemente simples, mas sempre incompleto – o da promoção do sucesso escolar, do desenvolvimento de potencialidade/ capacidades para todos os alunos que frequentam a escola, no seio de uma convivência sã e de respeito mútuo independentemente do grupo étnico e cultural, género ou outro.

Existem muitos tipos de trabalhos no âmbito da educação multi/ intercultural. Para Gay (1995) todos partilham o objectivo anunciado: promover o pluralismo e a diversidade étnica e cultural como um aspecto natural do processo educativo. A presente investigação segue este caminho, centrando-se na família e perante a diversidade multicultural em contexto escolar interroga-se – apesar de muitas adversidades o que melhor explica o bom desempenho escolar dos alunos? Mesmo para aqueles alunos que regularmente são descritos como tendo mais dificuldades de realização em meio escolar, os alunos dos Palop.

No capítulo 2 – *Parentalidades* – aprofunda-se a matéria relativa a dois domínios, os estilos parentais e as práticas parentais, este último abordado nas formas de envolvimento parental com a escola. As atitudes surgem como um aspecto experimental, uma vez que se constituem como um objecto de avaliação externo à família.

Faz-se uma breve introdução aos estilos educativos para finalizar nos estilos parentais de Diana Baumrind. Paralelamente, os resultados do efeito de variáveis sócio-demográficas e psicossociais mais usuais no domínio deste campo teórico são revistos. Associado aos estilos parentais surge um tipo de prática parental – o envolvimento parental com a escola – aqui, privilegiam-se os tipos de envolvimento de Joyce Epstein e suas consequências. Por outro lado, este ponto 2.4. pode ser lido como uma componente teórica autónoma. Por último, introduz-se o campo teórico das atitudes para

melhor enquadrar o desenvolvimento das referências utilizadas no sentido de explicar a sua importância no domínio escolar para os adolescentes.

No capítulo 3 da parte da investigação empírica – *A problemática* – apresentam-se as questões de investigação e argumenta-se sobre sua relevância como forma de dar significado à componente teórica associada. Estas desdobram-se num conjunto articulado de hipóteses a verificar, contribuindo no seu conjunto para possíveis respostas às questões.

Na metodologia apresenta-se a amostra de trabalho e os diversos instrumentos utilizados, assim como, as diferentes fases de abordagem ao terreno para a obtenção de respostas que serviram para a elaboração da tese.

No capítulo 4 – *Análise de instrumentos* – apresentam-se dois grupos de instrumentos utilizados e sua validação estatística para a amostra que se conseguiu obter no terreno. No primeiro grupo estão três instrumentos principais que estruturam todo o trabalho: 1) escala de estilos parentais de Steinberg; 2) escala de envolvimento parental com a escola, elaborada para presente investigação; e 3) escala de atitudes em relação à escola, desenvolvida por McCoach (2002) e adaptada para o contexto nacional por Guimarães e Neto (2005).

No segundo grupo estão três instrumentos com uma função vital para o apoio à validação da escala de estilos parentais: 1) a escala da satisfação com a vida de Diener *et al.* (1985) e adaptada para o contexto nacional por Neto, Barros e Barros (1990); 2) o “Inventário Clínico de Autoconceito” de Vaz Serra (1986); e 3) a escala de avaliação da auto-estima global de Rosenberg (1979).

No capítulo 5 – *Apresentação dos resultados: a verificação das hipóteses* – faseadamente desenvolve-se a componente empírica orientada pelo conjunto de hipóteses formuladas inicialmente. Surgem os aspectos relacionados com os estilos parentais e o comportamento do desempenho escolar em função de variáveis independentes. Depois de uma forma repetida, surge o comportamento da escala de

envolvimento parental vs variáveis independentes e sua relação com os estilos parentais, e o mesmo procedimento para a escala das atitudes face à escola.

O capítulo termina com uma regressão logística para saber que variáveis independentes têm valor preditivo face ao desempenho escolar. Esta análise é realizada também para cada grupo étnico que compõe a amostra.

No capítulo 6 – *Discussão dos resultados* – mediante a estrutura de apresentação dos resultados procura-se organizar resultados e encontrar explicações sempre referenciadas. Por fim seguem-se as – *Conclusões gerais* – que não deixam de estar intimamente ligadas ao último capítulo, e onde se produz uma síntese e se constroem alguns argumentos explicativos sobre os aspectos mais relevantes do trabalho de investigação.

Parte I – Problemáticas e enquadramento teórico

Capítulo 1. Uma escola multi/ intercultural

Neste capítulo faz-se um enquadramento da diversidade étnica e cultural da população escolar e características da sua relação com a escola. Em função de vários autores surgem os princípios da educação multi/ intercultural, como processo mediador entre os elementos interessados, os alunos, as famílias e a escola, com objectivos muito bem definidos. Por fim, procura-se uma ligação entre as preocupações centrais da educação multi/ intercultural e os aspectos orientadores da presente investigação.

1.1. Fortes alterações na sociedade

A escola que era destinada e procurada por alunos de determinados grupos sociais, num espaço de tempo relativamente curto no final do século XX, passa a ser utilizada por um amplo leque de alunos provenientes dos mais variados contextos sociais e culturais.

A esta abertura associou-se o pensamento da necessidade de igualdade de acesso e sucesso na educação. Acontece que esta passagem não foi acompanhada pela escola, simplesmente por não estar idealizada/ preparada para as fortes alterações sócio-culturais que se verificaram. Como é característico das profundas alterações, neste período de tempo, o número de alunos aumentou de forma não programada, sem mudanças significativas por parte da instituição – o modelo de escola que existia para um conjunto limitado de alunos continuou da mesma forma, agora para todos aqueles que a procuraram.

Se o modelo de funcionamento da escola se identificava com os valores dos grupos sociais de onde provinham os alunos, existindo uma relativa continuidade, a massificação escolar conduziu ambas as partes ao desencontro. Por um lado uma escola inalterada e do outro a diversidade cultural dos alunos por vezes muito afastados da cultura escolar tradicional (Candeias, 2001; Costa, 1997; Valentim, 1997).

Como se pode observar, o Quadro 1. evidência um pouco da diversidade étnica e cultural que existe na escola actual no contexto português (para o ano lectivo de 2003/

2004; últimos dados publicados). É com esta realidade multicultural/ diversidade de alunos que os professores, e outros profissionais do ensino, procuram concretizar o processo de ensino-aprendizagem, cumprir os currículos e educar/ interagir no espaço escolar que, além dos dois aspectos iniciais, também faz parte do percurso da escolaridade.

Diversas são as causas produtoras das actuais situações de sociedades multiculturais, perante a qual se perspectiva o conceito multi/ intercultural; podem ser, a) razões históricas, b) migrações de pessoas e grupos, c) culturas diferentes na mesma sociedade num território (Baganha e Peixoto, 1996; Rocha-Trindade, 2002, 2004).

A partir dos meados da década de 60 e início dos anos 70, chegam os primeiros imigrantes, especialmente Cabo-verdianos, por motivos de falta de mão-de-obra para trabalhar na construção civil e obras públicas, preenchendo um vazio numa “dialéctica de emigração-imigração” (Baganha e Peixoto, 1996, p. 238).

Depois da revolução e mudança sociopolítica de 25 de Abril de 1974 e conseqüente processo de descolonização, as guerras que ocorreram em algumas ex-colónias e problemas económicos inerentes a essa situação, acrescido das políticas restritivas adoptadas pelos países tradicionais de acolhimento da emigração – Portugal apresenta-se como país de “atração”. Este enquadramento provoca: diminuição da emigração portuguesa, retorno maciço de portugueses residentes nas ex-colónias, fluxo de regresso de emigrantes, aumento de residentes estrangeiros de origem principalmente africana, com laços históricos e culturais com Portugal. Ao qual se acrescenta o aumento de residentes estrangeiros de origem Comunitária e Americana, geralmente quadros técnicos e outros associados ao investimento comunitário e à intensificação do processo de industrialização em Portugal (Fonseca, 2008; Perista e Pimenta, 1993; Baganha e Peixoto, 1996).

Na década 90 mantiveram-se as mesmas tendências quanto às origens e os pesos relativos dessas diferenças de origem nacional e regional (Rocha-Trindade, 2004). Verificando-se uma maior abertura quanto às origens/ fontes de imigração, e uma

característica bipolar no que diz respeito ao tipo de mão-de-obra – uma qualificada, a outra, sem exigências a qualquer tipo de qualificação (Baganha, 2001).

Quadro 1. Alunos matriculados no ensino básico por grupo cultural¹

Matriculas no continente 2003/ 2004	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Total
Etnia cigana	7216	857	217	8290
Angola	5471	2159	2564	10194
Cabo-verde	5558	1855	1887	9300
Guiné-Bissau	1974	864	932	3770
Moçambique	672	227	334	1233
S. Tomé e Príncipe	1211	473	516	2200
Brasil	3579	1375	1804	6758
Timor	89	22	37	148
Moldávia	514	176	185	875
Roménia	510	163	166	839
Rússia	270	114	145	529
Ucrânia	1267	364	463	2094
Índia-Paquistão	509	142	152	803
China	450	211	223	884
União Europeia	3217	1611	2290	7118
Outros	2647	1205	1869	5721
Total	35154	11818	13784	60756

GIASE (2006).

No ano 2000 e seguintes verifica-se uma profunda alteração, tanto quantitativa como qualitativa, no panorama da imigração em Portugal. Estas alterações ficaram visíveis devido ao processo de legalização de imigrantes que decorreu entre 2001 e 2002.

¹ De acordo com o critério do GIASE, por “grupo cultural/nacionalidade” deve entender-se o conjunto dos alunos de nacionalidade estrangeira ou de nacionalidade portuguesa cujos ascendentes pertençam a um determinado “grupo cultural/nacionalidade”.

Ocorreu uma entrada, expressiva, de imigrantes provenientes da Europa Central e de Leste (especialmente os naturais da Ucrânia, Rússia e Moldávia). Agora, estas correntes migratórias nada têm a ver com afinidades linguísticas ou culturais com o país de acolhimento. As consequências principais desta nova fase da imigração em Portugal traduzem-se por uma brusca alteração da hierarquia quantitativa das diversas comunidades de estrangeiros legalmente residentes, verificando-se que nesta circunstância predominam, por ordem, os ucranianos, os brasileiros, os cabo-verdianos e os angolanos (Rocha-Trindade, 2002, 2004; relativamente ao enquadramento histórico ver também Fonseca, 2008).

Perante estes acontecimentos, a escola, de um modo geral, tem mantido uma postura etnocêntrica/ monocultural, manifestando dificuldades em responder e respeitar a diversidade cultural dos alunos que a frequentam, resultante de uma sociedade heterogénea, não só sob ponto de vista de género, de origem social, mas também sob o ponto de vista dos grupos minoritários, especificamente filhos de imigrantes residentes na sociedade de acolhimento.

Este desencontro, promotor de insucesso escolar, que se observa pelo nível de reprovações ou abandono escolar, afecta principalmente alunos de grupos sociais específicos que antes não tinham acesso à educação escolar e que deram corpo a esse acréscimo de alunos na escola. Uma vez que o insucesso escolar se traduz num processo selectivo que não atinge de igual modo os alunos, de uma forma geral, recai maioritariamente sobre alunos provenientes de certos contextos culturais, mais afastados da cultura escolar e não igualmente sobre todos os alunos (Ferreira, 2008; Seabra, 2007; Spencer *et al.* 1990).

As crianças provenientes de uma meio rural, urbano, semi-urbano, filhos de ciganos, de emigrantes, de imigrantes e crianças portuguesas dos mais variados contextos sócio-culturais, são encarados, na escola, com um aluno médio/ abstracto, portador de uma única cultura (Stoer e Cortesão, 1999).

A argumentação anterior é, também, um reflexo da constatação que a escola surge como um local que fornece um tipo de educação que é certificada e reconhecida socialmente. A família que até aí preparava os filhos para a vida, num contexto de saberes pragmáticos, passa para a escola o papel decisivo nesse processo. Esta evolução conduziu a desiguais possibilidades das famílias participarem na educação escolar dos filhos (Iturra, 1990; Vieira, 1992).

A escola actual, como estrutura organizada, não tem conseguido, nem correspondido com flexibilidade aos diferentes modos de entender o real que cada aluno possui e que está relacionado com os diferentes processos de socialização. A escola assume uma posição objectiva e etnocêntrica perante o aluno e a família, porque organiza as diferentes estruturações de sentido, isto é, os diferentes modos de compreender e lidar com o mundo, que são características de cada cultura (Costa, 1997; Iturra, 1990; Vieira, 1992).



Para Perrenoud (1994) existem múltiplos aspectos no trabalho dos alunos que obrigatoriamente têm de ser tidos em conta – o *tempo* é fundamental, a duração da aula, das refeições, das provas de avaliação, para a realização de tarefas resultantes do processo de ensino-aprendizagem, um tempo para o atendimento das famílias, um tempo para o ensino de uma unidade, etc. Esta programação de tempo é considerada como o necessário e suficiente para o aluno médio/abstracto. No entanto este conceito não é igual para os diferentes grupos étnicos e culturais que se cruzam na escola.

Além do nivelamento do conceito de tempo, os alunos estão sujeitos na escola a um novo entendimento da organização. Agora é necessário manipular, seleccionar, ordenar, hierarquizar, relacionar outros objectos e conceitos que não são os do seu quotidiano.

Conjuntamente tudo se desenrola num espaço bastante diferente, é a sala de aula, é a mesa e cadeira, na cantina ou na biblioteca. Podem surgir problemas (na perspectiva da cultura da escola) de comportamentos, de não se saber como estar e mesmo assim

aguentar um espaço pré determinado, porque parte do dia é passado de um modo fechado, quieto, atento, arrumado é o que a escola valoriza.

Num estudo elaborado por Filho (1993) sobre a comunidade Cabo-verdiana que vive em bairros com más condições habitacionais, higiénicas e outras (o mesmo se pode colocar para outras etnias ou grupos sociais a viver nas mesmas condições) verificou-se que o dia-a-dia das crianças era passado nas zonas circunvizinhas às habitações, passavam parte do dia entregues a si próprias e conseqüentemente habituados a ocuparem o tempo e um espaço, a criar a sua própria disciplina, os seus horários e formas de comunicação (o crioulo) de acordo com os amigos da mesma condição.

Neste contexto de socialização, ao entrarem para a escola passam de um real entendido e lógico para uma situação muito difícil de perceber, quase irreal. Na escola existem tarefas obrigatórias que têm de ser cumpridas num determinado tempo, existem normas rígidas dentro de um espaço limitado onde é necessário estar “bem comportado”, onde se organizam e relacionam objectos e conceitos que não são os do bairro. Além disso é um local onde é preciso comunicar e entender as palavras transmitidas num mesmo conceito de comunicação.

O autor do estudo concluiu que as crianças não tinham o hábito de estarem fechadas, não sabiam como se comportar, tinham problemas em cumprir os horários e outras normas, impossibilidade de comunicar através de uma linguagem que não dominam e o mais preocupante é que as crianças não sentiam a necessidade de perceber o que diziam os professores.

Perante esta perspectiva existem dois pontos fundamentais a desenvolver. O aluno aprende melhor quando perspectiva a utilidade prática dos conhecimentos ou em situações concretas, idênticas à sua aprendizagem no quotidiano. Para que isso aconteça na escola o currículo tem de ser contextualizado. Como refere Vieira (1992) “é necessário construir uma ponte em que o quotidiano ajude o aluno a via do aprender o saber abstracto”. O autor a este propósito cita Paulo Freire (1987), ao aproveitar a seguinte posição: “o educador libertador tem de estar atento para o facto de que

transformação não é uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas, mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade” (p. 82).

Sendo necessário construir ligações à mente preenchida por saberes socialmente adquiridos pelo aluno. Assim, o ponto de partida da aprendizagem deve ser a tecnologia que o próprio aluno traz para a escola².

A tradicional ausência de comunicação/ relação entre a escola e a família é promotora do desencontro que nada ajuda a aprendizagem do aluno (Davis, 1989; Epstein *et al.* 2009). A escola é uma instituição burocrática que tem dificuldade em atender situações concretas e pessoais. A burocracia serve o indivíduo abstracto e não o respeito pela variabilidade social. Perante esta característica a escola desenvolveu formas de ligação/ comunicação com a família que supõe a familiaridade da cultura letrada em todos os contextos sócio-culturais. Este procedimento é causa do divórcio entre a escola e as famílias que mais necessitam (Iturra, 1990; Vieira, 1992).

Referindo ainda o estudo de Filho (1993), relativo ao desencontro que as crianças Cabo-verdianas enfrentam, reproduz-se em situações tipo de qualquer grupo socialmente desfavorecido: violência e indisciplina escolar como reacção, desmotivação, sucessivas reprovações e “acabam por ultrapassar sem aproveitamento a fase da escolaridade obrigatória, alcançando a idade de começarem a trabalhar, ingressam no mundo laboral como empregados não qualificados, por não possuírem formação profissional”.



O multiculturalismo, como processo histórico, tem sido uma realidade em todas as sociedades sem grande impacto na escola e outras instituições educativas. Estes locais

² Este pensamento também se encontra em Banks e Banks (1995), a propósito da concretização na sala de aula da *equidade pedagógica*.

de educação não têm respeitado a diferença, mas têm permitido que a cultura dominante seja legitimada, controlando e assimilando as outras culturas em desvantagem social. Se a escola etnocêntrica e monocultural é indiferente à diferença, está numa posição contrária aos princípios democráticos ao esquecer os interesses dos grupos sociais desfavorecidos e não dominantes, dos alunos na sua diversidade, assim como das práticas pedagógicas.

A situação monocultural tem sido a forma tradicional de socialização, que se traduz em obstáculos poderosos no momento de dar forma à educação multi/ intercultural, uma vez que esta precisa de relações sociais concretas e de experiências vividas que levem à não exclusão entre pessoas culturalmente distintas, de género, classe social e outras.

Esta posição é relevante no sentido da descentração cultural. Abdallah-Preteuille (2001) refere-se a este conceito como uma atitude não etnocêntrica, que implica sair do posicionamento centrado inicial que cada um adopta em relação aos seus pontos de vista e a abertura ao outro, às culturas e diversidades, salientando ainda que é na confrontação de indivíduos com valores e esferas culturais diferentes que se relativiza o conhecimento.

As diferentes perspectivas e argumentações expostas são para Gay (1995, pp. 5-14) a razão da necessidade da implementação de projectos no âmbito de uma educação multicultural. A saber: a) *realidade social* – o contexto escolar nacional, e a sociedade actual em geral apresenta uma elevada diversidade quanto à origem étnica e cultural, religião, língua e de classe social (ver Quadro 1); b) *cultura e desenvolvimento humano* – a cultura modela o comportamento humano, as atitudes e os valores. Este comportamento tem a sua raiz no processo de socialização muito particular de um específico contexto étnico. O processo de socialização torna-se problemático em meio escolar quando esta desenvolve o processo de ensino-aprendizagem num modelo cultural, que exclui os alunos culturalmente mais distantes da cultura escolar como instituição, como também referem Iturra (1990) e Veiga (1992, 1994); c) *ensino e a aprendizagem* – o ensino-aprendizagem é um processo cultural que se desenvolve num

contexto social bem delimitado. Importa fazer com que este seja mais acessível e equitativo para um maior número de estudantes, o que implica que a cultura destes precisa de ser compreendida com mais clareza.

Com regularidade, os professores desenvolvem o seu trabalho na assumpção de que os seus valores, crenças e acções são a norma para todos; não existindo constrangimentos culturais ou senso neutrais culturalmente. Mas esta ideia é um erro, como referem Stoer e Cortesão (1999), o professor não pode ser um «daltónico cultural» – influências culturais estruturam todas as dimensões do ensino e aprendizagem desenvolvidas pela escola.

1.2. Uma escola multi/ intercultural

Nos anos 50 e 60, do século XX, as políticas assimilacionistas perderam a sua influência entre grupos étnicos minoritários na sociedade norte-americana e foram muito contestadas por membros de movimentos de direitos civis e afro-americanos da oposição.

Esta contestação foi particularmente forte na área da educação. Os afro-americanos e membros de outros grupos minoritários sustentavam que as escolas eram basicamente racistas e não abordavam as necessidades e aspirações das populações minoritárias. Os grupos étnicos minoritários pediam um maior controlo das instituições de ensino na sua comunidade. Defendiam uma maior representação nas escolas. Inclusive, os movimentos afro-americanos exigiram uma redefinição radical do currículo escolar para incluir “Estudos Negros”.

Foi neste contexto de descontentamento radical frente ao sistema escolar norte-americano que os artífices da política educativa e os intelectuais liberais começaram a forjar um novo discurso de multiculturalismo. Assim, a educação multicultural é produto de uma determinada conjuntura histórica de relações entre os grupos raciais, maioritários e minoritários, e os intelectuais da política dos Estados Unidos (McCarthy, 1991).

Para McCarthy (1991) os defensores da multiculturalidade tendem a destacar as qualidades positivas do património cultural minoritário, dando origem a três modelos curriculares: *compreensão cultural*, *competência cultural* e *emancipação cultural*.

- A. *Compreensão cultural* – a ideia comum de muitos estudos étnicos e programas de relações humanas, de que os estudantes e os professores devem ser sensíveis às diferenças étnicas nas aulas.

A postura fundamental deste quadro das diferenças étnicas na educação escolar é o relativismo cultural. Supõem-se que todos os grupos étnicos e sociais são formalmente iguais entre si – “somos diferentes, mas somos o mesmo”. Neste modelo destaca-se a eliminação de estereótipos raciais e sexuais, assim como o desenvolvimento de atitudes positivas face aos grupos minoritários e desfavorecidos.

- B. *Competência cultural* – a insistência, por parte de programas de educação bilingue e bicultural, de que os estudantes e professores devem poder demonstrar o domínio da linguagem e a cultura dos grupos e seu património cultural.

Este modelo baseia-se no pressuposto fundamental de que os valores do pluralismo cultural devem ter um papel central no currículo escolar. Assim, estes investigadores defendem vários programas de estudos bilingues, biculturais e étnicos baseados em valores pluralistas. Os programas têm como objectivo preservar a identidade dos grupos minoritários, como os afro-americanos, os hispânicos e os nativos norte-americanos.

- C. *Emancipação cultural* – a incorporação/inclusão da cultura minoritária no currículo escolar pode influenciar de modo positivo o êxito académico das minorias e as oportunidades da vida extra-escolar.

Este modelo atribui um valor positivo à cultura da minoria. Neste campo, afirmam que a multiculturalidade na educação pode promover a emancipação cultural e a melhoria social da juventude das minorias de duas maneiras fundamentais: sustentam que a promoção do respeito por cada história, cultura e língua étnicas da pluralidade dos estudantes que se dará nas escolas teria um efeito positivo sobre o conceito de cada minoria tem de si mesmo; e também sustentam que um maior êxito académico ajudaria os jovens das minorias a romper o círculo de oportunidades perdidas criado por uma biografia prévia de privação cultural.

Para Banks (1995) a educação multicultural tem como objectivo reformar a escola e outras instituições de ensino para que os estudantes de diferente origem étnica e cultural, de género e de classe social tenham acesso a uma educação com igual oportunidade em relação ao sucesso educativo.

Banks (1995, 2004) conceptualiza a educação multicultural em cinco dimensões, suportadas na investigação, observações e trabalho na área durante vários anos: *integração, construção do conhecimento, redução do preconceito, equidade pedagógica e legitimidade da cultura escolar*.

- *Integração* – a integração de conteúdos lida com o grau com que os professores usam exemplos, dados, e informação de várias culturas para ilustrar conceitos, princípios, generalizações e teorias nas suas disciplinas.

Díaz-Aguado (2000, p. 21) argumenta que este tipo de acção tem sido um dos principais obstáculos para o desenvolvimento da educação multicultural – “costuma ser frequente, especialmente entre os professores, continuar a reduzir o conceito de educação intercultural à mera integração de conteúdos (a acrescentar a uma aula, um vídeo ou uma festa sobre as culturas minoritárias mantendo, no resto das actividades, o mesmo enfoque monocultural)”.

- *Construção do conhecimento* – esta dimensão refere-se ao aspecto em que o professor ajuda o estudante a entender, investigar e determinar de que modo os pressupostos culturalmente implícitos, estruturas de referência, perspectivas e preconceitos influenciam a disciplina no modo como o conhecimento é construído.

Para esta etapa foram elaborados materiais de ensino-aprendizagem para que o professor adquira conhecimento e competência para ensinar, como “desconstruir” o conhecimento estabelecido.

Banks formula quatro abordagens, integrando conteúdos étnicos no currículo do ensino básico e secundário:

- Nível 1 (*Contributions approach*) – quando a abordagem se centra em personagens relevantes, festividades, tipos de alimentação e aspectos culturais que são associados a ocasiões de celebração.
 - Nível 2 (*Additive approach*) – quando os professores juntam ao currículo das lições ou unidades, conteúdos, conceitos e perspectivas étnicos, sem no entanto modificar a sua estrutura.
 - Nível 3 (*Transformation approach*) – abordagem em que o aluno é ajudado a aprender como o conhecimento foi construído. A estrutura do currículo é modificada para permitir que o aluno tenha uma ideia de conceitos, questões, eventos e temas através de uma perspectiva étnica e cultural.
 - Nível 4 (*Action approach*) – é uma continuação da abordagem anterior – os alunos tomam decisões em questões especiais e partem para a sua resolução.
- *Redução do preconceito* – a dimensão da redução do preconceito descreve as características das atitudes raciais em relação às crianças e sugere estratégias que podem ser usadas para ajudar os estudantes a desenvolver atitudes e valores mais democráticos.

Banks (1995, 2004 e 2006) defende a estratégia da *hipótese do contacto* para a redução do preconceito para o desenvolvimento de atitudes inter-raciais mais

positivas e contacto em determinadas situações (ver também Paluck e Green, 2009). Neto (1998, pp. 570-571; ou ver Neto, 2002) refere que esta hipótese se baseia fortemente no desenvolvimento de uma nova identidade grupal. Para a sua concretização é necessária a presença de quatro condições para a redução do preconceito: igualdade de estatuto social (ex: os estudantes têm de ter um estatuto social semelhante), contacto íntimo (ex: a interacção dos alunos deve ser face-a-face e constante no tempo), cooperação intergrupar (ex: promover estratégias de ensino cooperativo, como defendem Díaz-Aguado, 2000; ou Marzano *et al.* 2005) e normas sociais que favoreçam a igualdade (ex: o meio dos estudantes tem de estar estruturado com legitima autoridade dos adultos onde o preconceito e a discriminação não são aceitáveis).

Para Banks é fundamental proporcionar aos alunos experiências que os preparem para relações/ interacções mais igualitárias. Neste sentido é prioritário, em contexto escolar atribuir tarefas aos alunos de diferente origem étnica e cultural.

A maioria das pesquisas apoia esta conclusão: a) estudantes de cor e brancos têm uma maior tendência para criar amizades inter-raciais depois de participar em temas de aprendizagem inter-racial; b) o desempenho académico dos estudantes de cor, tal como os afro-americanos e hispânicos, melhorou quando se utilizaram estratégias de aprendizagem cooperativa (Banks, 2006, p. 610).

- *Equidade pedagógica* – concretiza-se a equidade pedagogia quando o professor usa técnicas e métodos de ensino que facilitam o desempenho académico dos estudantes de diferente origem étnica e cultural, género e de classe social.

Banks e Banks (1995) defendem que, na prática, equidade pedagógica envolve os estudantes num processo de construção e produção do conhecimento. Esta ideia desafia a norma do ensino como uma transmissão de factos e a imagem do professor como o detentor do conhecimento e os estudantes como recipientes passivos do conhecimento. Professores que têm competências em *equidade*

pedagógica estão preparados para usar a diversidade que existe na sala de aula, para enriquecer o processo de ensino.

- *Legitimidade da cultura escolar* – nesta dimensão a estrutura social é usada para descrever o processo de reestruturação da cultura e de organização da escola para que os estudantes de diferente origem étnica e cultural, género e de classe social possam experimentar igualdade educativa e legitimação cultural.

A escola faz parte do sistema cultural, com valores específicos. “A implementação desta dimensão exige que o ambiente da escola seja completamente reformado, incluindo as atitudes, crenças e a dinâmica dos professores e da direcção da escola, assim como o currículo, os estilos e estratégias utilizadas pelos professores, e os processos de avaliação” (Banks, 1995).

Martínez e Carreras (1998) referem que a educação intercultural “deve potenciar a inter-relação entre as diversas culturas em ordem a garantir um espaço cultural comum, ninguém se pode sentir estrangeiro, nem renunciar à sua identidade original” (p. 157). Assim, se a educação intercultural tem como objectivo a realização da igualdade de oportunidades educativas para todos (culturas), é também a partilha das diferenças culturais na escola e na sociedade, além do combate a preconceitos e discriminações.

Lynch (1986, *cit.* Martínez e Carreras, 1998), baseado em Banks *et al.* (1976), salienta algumas linhas básicas/ pressupostos que deveriam estar presentes numa educação multi/ intercultural:

- Todo o meio escolar deve estar penetrado pelo pluralismo de grupos étnicos e culturais;
- As políticas e procedimentos escolares devem fomentar a interacção e a compreensão intergrupais positivas entre estudantes, professores e outros profissionais do meio educativo;
- A escola deve reflectir o pluralismo da sociedade;

- Deve proceder-se a um desenvolvimento contínuo dos programas escolares;
- O currículo deve incluir os estilos de aprendizagem dos estudantes;
- Deve-se proporcionar aos estudantes oportunidades para que desenvolvam uma melhor auto-percepção;
- É necessário realizar uma exploração das alternativas e opções culturais mais significativas que se encontram na sociedade;
- Deve-se promover valores, atitudes e condutas que apoiem o pluralismo cultural e a diversidade humana;
- Na elaboração e aplicação do currículo deve-se realizar uma abordagem inter/multidisciplinar;
- Deve-se adoptar por uma perspectiva comparativa no estudo dos grupos humanos e das relações sociais que existem nos grupos e entre os grupos;
- Deve-se promover o estudo de línguas de grupos humanos como sistemas legítimos de comunicação;
- Deve-se utilizar ao máximo os recursos disponíveis na comunidade onde se situa a escola;
- Deve-se proceder a uma avaliação contínua dos fins, métodos e materiais formativos usados no ensino-aprendizagem sobre as especificidades de cada grupo étnico e cultural.

Como se pode observar, para os autores, o conjunto de todas estas orientações ajudam à estratégia educativa aberta a sugestões da respectiva comunidade e segue uma concepção de reciprocidade cultural, que situa os diferentes grupos étnicos e culturais num mesmo nível de responsabilidade na determinação do currículo intercultural, sem dar preferência a nenhum deles de forma particular e tomando como ponto de partida a materialização dos direitos humanos (Martínez e Carreras, 1998).

Cardoso (1996) defende que a educação multicultural não se pode dissociar da educação anti-racista e da igualdade de oportunidade educativas para todos os alunos de diferente origem étnica e cultural, de género e de classe social.

A educação anti-racista diz respeito ao “conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema, de escola e de classe cujo objectivo é promover a igualdade racial e eliminar formas de discriminação e opressão, quer individuais, quer institucionais” (Troyna e Carrington, 1989; *cit.* Cardoso, 1996). O segundo aspecto diz respeito à realização da igualdade de oportunidades educativas para todos os alunos independentemente da sua origem étnica, social, género ou outra.

Ferreira (2003), depois de realizar um levantamento de autores de referência no âmbito da educação multi/ intercultural, muito pragmaticamente, interroga-se sobre o que é necessário fazer nas escolas. Para o efeito a autora reúne seis ideias: 1) provocar alterações a nível da organização e administração escolar, devido à sociedade multicultural que se vê reflectida na instituição. Aqui os documentos oficiais que orientam a prática diária, tais como Projectos Educativos, Projectos Curriculares de Escola e de Turma, têm de ser elaborados de modo a incluir a diversidade; 2) fazer adaptações curriculares nos diferentes contextos em que a escola está associada; 3) utilizar metodologias de ensino-aprendizagem que valorizem os diferentes conhecimentos e competências dos alunos, promover aprendizagens pela via cooperativa de trabalho; 4) colocar o domínio da Língua Portuguesa em primeiro lugar. Tradicionalmente, para os alunos filhos de imigrantes de outras etnias é um factor que impede a normal aprendizagem; 5) mediar e encontrar soluções para conflitos, promover o desenvolvimento sócio-moral; e 6) celebrar a unidade e a diferença.

1.3. Pesquisa no âmbito da educação multi/ intercultural

Para Bennett (2007), numa sociedade democrática, o objectivo da educação multicultural é fomentar ao máximo potencial o desenvolvimento intelectual, social e o crescimento pessoal de todos os estudantes.

Não deixa de ser uma concepção de educação multi/ intercultural muito mais ampla que as anteriores (McCarthy, 1991; e/ou em Banks, 1995). O autor argumenta que, face aos

indicadores de reprovações, abandono e outros, a excelência na escola não pode ser concretizada sem uma educação equitativa. Esta ideia significa oportunidades iguais para todos os estudantes para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Equidade em educação não é o mesmo que igualdade de resultados e experiências. Na diversidade em meio escolar também o potencial de cada aluno é particular. Equidade requer um tratamento diferente em acordo com as especificidades.

Considerando os trabalhos desenvolvidos neste domínio, Bennett (2001, 2007; e Aguado 2003, com adaptações) agrupa vários tipos de pesquisa em quatro clusters ou categorias interactivas de estudos que reflectem os princípios da educação multi/intercultural (Quadro 2).

A educação multi/ intercultural consiste em quatro dimensões interactivas: 1) reforma curricular ou repensar o currículo através de múltiplas perspectivas; 2) equidade pedagógica; 3) competência multicultural; e 4) equidade social.

A reforma curricular (*Cluster 1*) – os trabalhos neste domínio incidem na análise e transformação do currículo tradicional que é perspectivado como etnocêntrico. Esta reforma requer a pesquisa e o desenvolvimento de conhecimentos das diferentes culturas (maioritárias ou minoritárias) e a inclusão destas num novo currículo contextualizado na escola da comunidade. Existem dois *pressupostos*, a) o conhecimento é contestado e construído, e b) o currículo eurocêntrico numa sociedade multicultural é uma ferramenta para a hegemonia cultural.

Tipos de estudos – investigação histórica, estudo de preconceitos no currículo e materiais de instrução, e teoria do currículo:

Exemplo 1 – Piland *et al.* (2000) realizaram um estudo com estudantes de “community colleges” no sentido de verificar a existência de vantagens ao frequentarem um currículo com adaptações, que se concretizou pela introdução de aspectos do multiculturalismo (grupos étnicos minoritários de cor, sua cultura e contribuição para o curso) e da diversidade (circunstâncias especiais de mulheres, homossexuais e pessoas

com deficiência). Partindo do pressuposto que os níveis de desempenho escolar seriam melhores, na medida em que o nível de satisfação é superior e existe uma ligação entre o aluno e as experiências dos colegas.

Quadro 2. Tipos de pesquisa em educação multicultural

<i>Cluster 1:</i> Reforma curricular	<i>Cluster 2:</i> Equidade pedagógica	<i>Cluster 3:</i> Competência Multicultural	<i>Cluster 4:</i> Equidade social
<u>Pressupostos</u> O conhecimento é contestado e construído. O currículo eurocêntrico é uma ferramenta do racismo cultural.	<u>Pressupostos</u> Todas as crianças têm talento e a capacidade para aprender. O objectivo principal da educação pública é possibilitar que todas as crianças atinjam todo o seu potencial. Socialização cultural e sentido de identidade étnica influencia o processo de ensino e aprendizagem.	<u>Pressupostos</u> A redução do preconceito racial e cultural é possível e desejável. Os indivíduos podem ser multiculturais: não precisam de rejeitar a sua identidade e o seu modo de ver o mundo para funcionar confortavelmente no meio de outra cultura.	<u>Pressupostos</u> Mudanças sociais são condições necessárias para conduzir a um acesso educativo equitativo, participação e realização. Equidade social é possível e consistente com valores básicos democráticos.
Tipo 1 Investigação histórica Tipo 2 Preconceitos em textos, média e materiais educativos Tipos 3 Teoria do currículo	Tipo 4 Clima escola e da turma Tipo 5 Realização do estudante Tipo 6 Estilo de aprendizagem e ensino	Tipo 7 Desenvolvimento da identidade étnica Tipo 8 Redução do preconceito Tipo 9 Cultura do grupo étnico	Tipo 10 Aspectos demográficos Tipo 11 Raça e cultura na cultura popular Tipo 12 Acção social

Fonte: Bennett (2001).

Os estudantes responderam que aprenderam mais quando submetidos a este procedimento curricular com conteúdos no âmbito do multiculturalismo e da diversidade (as raprugas foram mais afirmativas que os rapazes). Relativamente ao que

aprenderam (aspecto condicionado pelo currículo fornecido) indicaram: a) aspectos culturais, tais como, crenças, valores e estilos de vida e rituais em várias culturas; b) características e história de um grupo étnico particular; c) contribuição das minorias para a sociedade americana em vários campos e disciplinas; ou d) sobre as injustiças que as pessoas de varias culturas sofreram na sociedade americana. Nos aspectos da diversidade relataram: a) os problemas e barreiras das mulheres na sociedade, percepções dos homens sobre as mulheres e contribuições das mulheres para vários campos da sociedade; b) estilos de vida de homossexuais, percepções sobre esse grupo e como estes se vêem a si próprios; c) temas sobre deficiências, tipos e causas de deficiência e como essas pessoas lidam com os seus problemas.

O mais importante foi a influência nos valores individuais que a estratégia de ensino fomentou. Nos aspectos multiculturais os comentários incidiram mais sobre a) respeito por todas as culturas; b) não ser crítico quando se lida com pessoas de outra cultura, ou quando de aprende sobre outra cultura. Nos aspectos de diversidade o a) respeito pelas pessoas com diferentes valores e estilos de vida; e b) procurar compreender as pessoas que são diferentes.

A equidade pedagógica (*Cluster 2*) – este domínio questiona os indicadores escolares dos grupos imigrantes minoritários e de situação socioeconómica mais desfavorável. Procura a equidade através de oportunidades educacionais para todas as crianças e jovens. Parte da argumentação já descrita de que muitos alunos frequentemente experienciam contrastes entre a escola e a casa, que de alguma forma pode prejudicar o sucesso escolar. Existem três *pressupostos* fundamentais: a) todas as crianças têm talentos especiais e capacidades para aprender; b) o maior objectivo da escola é dar a possibilidade a que todas as crianças atinjam todo o seu potencial; c) a socialização dos professores e alunos influencia o ensino e o processo de aprendizagem.

Tipos de estudos – clima de escola e da turma, realização do estudante, e estilo de aprendizagem e ensino:

Exemplo 2 – O ritmo e tipo de aprendizagem ou de execução de outras tarefas são variáveis culturalmente. Quanto aos estilos de aprendizagem, Cunha (1993) apresenta

dois campos opostos num contínuo: o estilo relacional, mais simbólico e inserido no contexto das relações pessoais e o estilo analítico, mais lógico e mais independente do contexto pessoal e do perceptivo, ambos relacionados com o contexto sócio-cultural de origem. No âmbito do conceito tempo, existem maneiras diferentes de lidar com o presente e o futuro. Em muitos contextos sócio-culturais, onde se lida e preocupa mais o presente (concreto), pode haver dificuldades de perspectivar a relação entre a escola e a vida futura. Esta forma de viver leva à ausência de investimento na escola e acentua-se numa falta de objectivos e projectos de vida que a escola possibilita, procurando e valorizando antes a utilidade da aprendizagem pragmática do quotidiano como forma de se preparar para a vida.

Cunha (1993), indica quatro modos culturais de vivenciar o tempo, a saber: a) as culturas camponesas, muito ligadas ao ciclo produtivo, em que o futuro não é muito diferente do presente; b) nas culturas urbanas, existe a concepção do futuro; c) outras culturas não concebem o futuro, vivem voltadas para o presente em que a festa é fundamental e, como refere o autor, “podem poupar, mas o futuro da poupança é gasto inteiramente e logo que possível no ritual que estreita os laços comunitários e aproxima as pessoas”; d) outros, “não poupam, não celebram, não investem, vivem do expediente, do golpe e do jeito”, em que o futuro é demasiado incerto para ser objectivado de qualquer modo.

A competência multicultural (*Cluster 3*) – o domínio enfatiza o desenvolvimento das competências individuais para uma sociedade multicultural. Este comportamento engloba a aceitação de outros e suas formas de viver, além da ausência de preconceitos raciais. A maioria da pesquisa deste cluster foca principalmente a competência interétnica e as interacções com o género e a classe social. O maior *pressuposto* é a) a redução do preconceito racial e cultural é possível e desejável; b) o indivíduo pode ser multicultural; precisa de não rejeitar o que lhe é familiar, modos de interpretar o mundo e a sua identidade para funcionar confortavelmente noutra meio cultural.

Para Bennett (2007) o desenvolvimento de competências multiculturais é o maior objectivo da educação multicultural. Permite aos estudantes a retenção da sua identidade cultural enquanto funcionam num outro meio cultural – a escola.

Tipos de estudos – desenvolvimento de uma identidade étnica, redução do preconceito e cultura do grupo étnico:

Exemplo 3 – Neto (2007) com uma amostra de indivíduos portugueses adultos, além de outros objectivos de trabalho, procurou saber sobre o comportamento face às escalas de “Ideologia Multicultural” e “Tolerância Étnica”. A primeira avalia o apoio em relação a uma sociedade multicultural (ex: deveríamos ajudar as minorias étnicas a preservar a sua herança cultural em Portugal; os portugueses deveriam fazer mais para aprender acerca dos costumes e herança cultural dos diferentes grupos étnicos e culturais neste país). A segunda avalia a vontade em aceitar pessoas ou grupos culturalmente diferentes do seu (ex: é bom ter pessoas de diferentes grupos étnicos a viver no mesmo país; se os empregadores apenas querem contratar certos grupos de pessoas, isso é com eles).

Os resultados indicaram que não há diferenças nas variáveis demográficas (idade, estado civil e religião) face às escalas de “Ideologia Multicultural” e “Tolerância Étnica”. No entanto, o sexo feminino teve níveis superiores de pontuação comparativamente ao sexo masculino em ambas as escalas. Sendo possível argumentar que a) o sexo feminino parece ser mais favorável ao multiculturalismo e mais tolerante que o sexo masculino, ou seja, o sexo feminino apresenta uma atitude mais positiva em relação à diversidade cultural; b) a amostra revelou um claro apoio ao multiculturalismo, que se observa pela percentagem de respostas no pólo positivo da escala de Likert (neste caso 86,8%); c) a amostra revelou uma elevada tolerância e baixo preconceito, que se observa pela percentagem de respostas no pólo tolerante (85,3%).

A equidade social ou “ensinar em relação à justiça social” (Bennett, 2007) (*Cluster 4*) – a investigação neste cluster está centrada na sociedade, especialmente em aspectos de acesso equitativo, participação e realização em instituições sociais. O trabalho expõe as assimetrias económicas, tal como o financiamento da escola, na estrutura social, no

acesso aos cuidados de saúde e de educação; desigualdades na cultura popular, tal como os estereótipos e omissões nos filmes e nos jornais, e intervenções para preparar estudantes a serem agentes de mudança. Bennett (2007) acrescenta que ensinar para a justiça social afirma o compromisso perante o combate ao racismo, sexismo e classe, assim como outros ismos que degradam os direitos humanos básicos e a sua dignidade, através do desenvolvimento de uma apropriada compressão, atitudes e capacidades de acção social.

Um importante *pressuposto*: a) uma mudança social é um ingrediente necessário para a equidade no acesso à educação, participação e realização; b) a mudança é possível e consistente com os valores básicos da democracia.

Tipos de estudos – aspectos demográficos, cultura e raça na cultura popular, e acção social:

Exemplo 4 – Dias *et al.* (1997), com uma amostra de adolescentes da região de Lisboa, procuram fomentar o fortalecimento de atitudes anti-racistas no sistema educativo, partindo do pressuposto que o conhecimento/ informação é uma variável importante na redução da discriminação em relação aos grupos imigrantes minoritários.

Os autores formularam três modos de lidar e agir para com os imigrantes (variável dependente) – “R”: modelo reaccionário, tendo como objectivo principal de assimilar os imigrantes aos padrões culturais da sociedade maioritária receptora. “G”: promove a interacção de diferentes culturas. Neste caso opta-se pela tolerância, modelo que promove o multicultural. “Y”: anti-racista e tem como objectivo que os imigrantes tenham os mesmos direitos e oportunidades que os membros do país receptor.

Foi realizado um pré-teste (aos grupos de controlo e experimental) solicitando a escolha de um dos modos de agir da variável dependente. Posteriormente, o grupo experimental foi sujeito ao conhecimento/ informação (através de audiovisual, material escrito e colóquio). No pós-teste foi pedido, aos grupos, novamente a escolha de um dos modos de agir da variável dependente.

Os resultados indicaram que no grupo experimental se verifica um aumento da escolha do modelo “Y” e um aumento da rejeição do modelo “G”. No grupo de controlo verifica-se um aumento pelo modelo “G”, em ambos os tipos de escola, e uma diminuição na escolha de “Y” e “R”.

Como referem os autores, os resultados obtidos sugerem que o aumento do nível de informação prestada ao grupo experimental constitui um factor determinante para a escolha do modelo anti-racista, contrariamente ao que se verificou no grupo de controlo, os quais escolheram mais o modelo “G” (multicultural). “De um modo geral, o presente estudo ofereceu alguma evidência empírica sobre a importância do papel desempenhado pela informação na mudança de atitudes racistas e xenófobas relativamente a imigrantes e minorias étnicas”.

1.3.1. *A educação multi/ intercultural e a investigação*

A ideia de base que decorrerá na investigação, que se retoma no Capítulo 3, está baseada num pressuposto aparentemente simples – os alunos africanos têm mais dificuldades no seu percurso escolar relativamente a outros alunos, a exemplo dos alunos portugueses (Seabra, 1999, 2007). Se os indicadores apontam para esta realidade é certo que também apontam para o facto de que em todos os grupos étnicos e culturais e de classe social, existem alunos que concretizam a sua escolaridade e seguem percursos profissionais que seleccionam.

Inevitavelmente surge a interrogação: numa sociedade multicultural o que pode explicar a excelência ou, pelo menos, a sucessiva progressão escolar por parte dos alunos, tanto do grupo maioritário, como dos que pertencem grupos étnicos e culturais mais distantes da cultura escolar instituída e, tradicionalmente, com menos recursos socioeconómicos de protecção social?

Se retirarmos a instituição escola e a sociedade como objecto de estudo, ficamos com os alunos e as suas famílias. Como dizem Barros e Barros (1996) é uma investigação – “centrada na família”, aqui mediada pela percepção dos filhos(as). No seguimento desta

ideia surgem as questões centrais de investigação (ver página 142) e entramos no âmbito da parentalidade com as necessárias delimitações e enquadramentos.

Chavkin (2005) refere que a pesquisa do objecto família e sua interacção com a instituição escolar é fundamental para se compreender sobre as pessoas dos contextos sociais em que as escolas estão inseridas. Acrescenta que este tipo de investigação ainda se justifica mais quando nos deparamos com escolas inseridas em comunidades multiculturais.

Gay (1995) inicia o seu trabalho dizendo que a educação multicultural tem diferentes significados para diferentes pessoas. No entanto, apesar desta variação, todas as concepções apresentam algumas características comuns: estão baseadas em pressupostos comuns; contêm linhas de orientação para a acção comuns; e partilham o desejo de promover o pluralismo e a diversidade étnica como parte integrante do processo educativo.

Na categorização de Bennett (2001, 2007) a investigação está ancorada no cluster da *equidade pedagógica*, com os seus pressupostos fundamentais mais evidentes:

- a) Todas as crianças têm talentos especiais e capacidades para aprender;
- b) O maior objectivo da escola será dar a possibilidade a que todas as crianças atinjam todo o seu potencial;
- c) A trajectória de socialização dos professores e alunos influencia o ensino e o processo de aprendizagem.

A teoria deste campo de estudo argumenta que os estudantes de contextos sociais desfavoráveis e grupos étnicos minoritários frequentemente experienciam contrastes entre a escola e a casa que, de alguma forma, pode prejudicar o desempenho escolar. Para que esta ideia, com forte significado sociológico, não se verifique é fundamental que a socialização dos alunos, onde se constrói a parentalidade, compreenda uma acção educativa com possíveis diferenças entre grupos étnicos e culturais, mas no essencial

com manifestações adaptativas formais e compreensão do mundo que de alguma forma não perturbam o encontro com as exigências escolares.

Na continuidade da ideia anterior e atendendo à evidência da investigação, sabemos que as crianças ou adolescentes de grupos étnicos e culturais diferentes, assim como de diferentes contextos de classe social, recebem e elaboram um conjunto de “conhecimentos” no seio de suas famílias muito diferente daquele que se aprende na escola. Conhecimentos explicados e adquiridos através de diferentes modos de interacção, motivação, valores, atitudes e estratégias educativas, estilos de aprendizagem, disciplina, etc. Mas, os estilos educativos vão confrontar-se com a cultura escolar, através do envolvimento da criança ou adolescente e a sua família, e daí originar diferentes padrões de resultados que poderão ser culturalmente específicos (Aguado, 2003; Hidalgo *et al.* 1995).

A investigação demonstra, obrigatoriamente, o âmbito da definição da educação multi/intercultural, reforçando o potencial da preparação de professores para a prática da inclusão como prática educativa, dos alunos de grupos minoritários e do grupo maioritário da sociedade de acolhimento, mas também da diversidade das famílias de diferentes modos.

No contexto de trabalho:

- Pelo alargamento do conhecimento da diversidade por parte da comunidade educativa;
- Promove medidas de relação pedagógica em contexto escolar com as famílias e comunidade escolar em geral;
- Ajuda professores e outros profissionais de ensino para a descoberta e exame dos seus preconceitos relativamente às crianças de famílias de diferentes contextos étnicos e culturais e de classe social;
- Facilita a interacção entre docentes e alunos de diferentes grupos culturais com o objectivo de desenvolver a capacidade de funcionar eficazmente em contextos multiculturais;

- Aprofunda conhecimentos sobre cultura, etnicidade e identidade no contexto contemporâneo multicultural;
- Reconhece as culturas em contacto, aqui portuguesas e alunos dos PALOP (que tipo de relações se estabelecem...);
- Desenvolve capacidades de analisar e diagnosticar valores escolares, estilos educativos, atitudes em relação à escola;
- Proporciona a possibilidade de um trabalho colaborativo/ou envolvimento para melhorar o conhecimento e a resolução de problemas (os professores, a família e a escola);
- Na promoção de atitudes mais positivas face ao trabalho em contextos multiculturais.

Capítulo 2. Parentalidades

Neste capítulo faz-se uma revisão teórica sobre os tipos de educação parental não esquecendo o seu aspecto central – os estilos parentais de Baumrind. Posteriormente, outros autores serviram para fazer a ligação às práticas parentais, como constituintes dos estilos parentais, aqui desenvolvido no domínio do envolvimento parental com a escola. A última matéria, as atitudes em relação à escola, é uma experimentação que remete a sua relação com os estilos parentais para um objecto externo à parentalidade.

2.1. Os estilos parentais

Ainda é possível representar a família como contexto primordial de um certo tipo de socialização, em que o objectivo básico não poderá deixar de ser a preparação para a vida. Nada tem de formal, transmite-se um conhecimento essencialmente pragmático num registo muito personalizado.

As formas de comunicação realizam-se através de códigos específicos que se elaboram perante a complexidade do trabalho e da manipulação dos objectos que estão ao alcance real ou imaginado. Estabelecem-se conceitos de comunicação que apelam ou não à abstracção, é o concreto ou o abstracto, é o aqui e agora, é o presente ou o futuro que conta (Berger e Luckman, 1998; Costa, 1997).

Nesta socialização é evidente a importância da família, em particular os pais, ou de quem os substitua, para o melhor desenvolvimento geral da criança. Pensando em Barros (2009), na falta de um meio familiar tradicional, não poderá haver outra solução que uma acção que não passe sem o Homem (Nunes, 2004); as responsabilidades parentais no novo século serão aquelas que sempre existiram no passado – a criança é sempre dependente do adulto, o que terá sempre diversas leituras e consequências.

“Um pedagogo disse que quando lhe mostram um bebé, mostram-lhe também alguém que cuida dele” (Pourtois *et al.* 1994, p. 289). Procura-se argumentar no sentido do papel a desempenhar pelos pais, através da relação construída com a criança de acordo

com as suas crenças e seu meio cultural. Estes adultos podem determinar o desenvolvimento da criança com consequências na vida futura, especialmente nas sociedades contemporâneas em que a instituição escola passou a assumir uma grande parte do percurso educativo (Montadon, 2001).

A relação educativa construída com a criança, ou parentalidade, pode desdobrar-se em dois domínios. Por um lado, um *estilo parental* que pode ser interpretado “as a constellation of attitudes toward the child that are communicated to the child and create an emotional climate in which the parent’s behaviors are expressed” (Darling e Steinberg, 1983, p. 493) estando, cada um associado a um conjunto de *práticas parentais*.

Esta conceptualização contribui para a organização da revisão teórica que é apresentada nas páginas seguintes. Em primeiro lugar aparecem os aspectos relacionados com a percepção dos estilos parentais.

2.1.1. *Estudos iniciais em educação parental*

Nos anos 40 do último século, surgiram instigações no âmbito da interacção dos pais perante os filhos no sentido de os descrever e, inevitavelmente, saber que consequências teriam para o desenvolvimento das próprias crianças.

Baldwin, Kalthorn e Breese (1945, *cit.* Barros, 1994, 2002) no *Fels Research Institute* realizaram um estudo com famílias e através das observações, entrevistas e várias notas sobre as características da interacção com as crianças/ filhos, distinguiram três tipos de pais, a) os “rejeitadores”, que por sua vez poderiam ser “activamente rejeitadores” ou “indiferentes”, b) os pais casualmente “autocráticos” e “indulgentes”, e c) os pais “aceitadores, que podiam ser “democráticos” ou “indulgentes” e “democráticos-indulgentes”

Estes tipos de pais, mediante as variáveis construídas, deram origem a três agrupamentos: quando há “aceitação”, “indulgência” e “democracia” relativamente à

criança. Os autores chegaram à conclusão que este último comportamento dos pais era o mais favorável para o desenvolvimento da criança (Barros, 1994, 2002).

No seguimento deste resultado Baldwin (1948) elabora uma investigação que procura explorar consequências do estilo educativo “democrático” para o desenvolvimento da personalidade das crianças. Da análise dos resultados obtidos nas creches e em casa dos pais das crianças (de 4 anos) foram extraídas duas dimensões principais, não independentes entre si, denominadas *democracia* e *controlo*.

Os pais *democráticos* promoviam um alto nível de contacto verbal com os filhos, e estes eram consultados sobre tomadas de decisão, assim como eram esclarecidas as razões das regras impostas. Esta comunicação é rica em explicações para fazer face à curiosidade da criança, e a forma como se constrói a interacção verbal evita a arbitrariedade de possíveis decisões, a permissividade e a restrição emocional. Os pais que usam o *controlo* impõem mais restrições que são claramente transmitidas à criança. Esta direcionalidade evita a existência de fricção devido às decisões disciplinares. Assim, os pais têm mais controlo, as decisões não são alteradas, levando à conformidade da criança ou à aceitação mútua da situação.

O autor verificou que as crianças filhas dos pais *democráticos* eram mais corajosas, agressivas para com os pares, gostavam de ser líderes, mas eram mais cruéis que as outras. Por outro lado, eram mais curiosas, não-conformistas e mais desobedientes. As crianças filhas de pais com uso de *controlo* eram menos agressivas, mais tristes e menos corajosas, com bom comportamento, menos curiosas, menos resistentes e recorriam mais à fantasia.

Para Baldwin (1948) os pais tinham um papel fundamental na socialização dos filhos. O uso de liberdade e permissividade em casa, sem punição, activa exploração e reacções agressivas face às frustrações, permite à criança ser activa, espontânea, sociável. Esta espontaneidade, mesmo com rebeldia, é sinal de um bom ajustamento na creche. No entanto, como veremos nas páginas seguintes, esta argumentação seria fortemente

contestada por Baumrind (1967, 1968) e Baumrind e Black (1967) com uma série de investigações que tiveram o seu início na década de 60.

Mais tarde Becker (1964) a partir da análise das avaliações do comportamento parental perante as crianças, concluiu pela existência de 3 dimensões, também distribuídas num modelo ortogonal: *calor/aceitação vs hostilidade*, *restritividade vs permissividade* (grau em que o controlo é exercido) e *envolvimento emocional ansioso vs desvinculação calma* (altos valores de emoção na relação, protecção e preocupação com bem-estar da criança).

Contemporâneo ao estudo anterior, Schaefer (1965, mas também em 1959, *cit.* pelo autor), a partir de relatórios feitos pelos filhos relativamente ao comportamento dos pais, verificou a existência de 2 dimensões ortogonais: *amor versus hostilidade* e *autonomia versus controlo*. O autor operacionaliza o modelo ortogonal associando a cada lugar no enquadramento um conjunto de conceitos que originam itens ou perguntas (Figura 1).

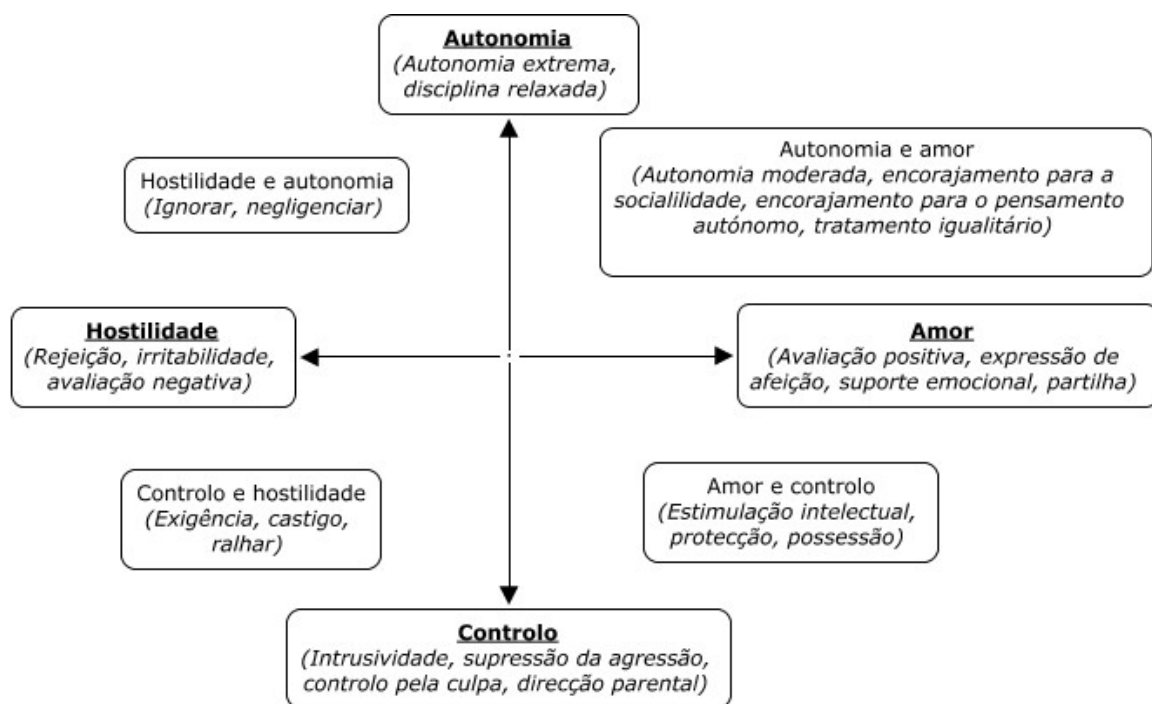


Figura 1. Conceitos e operacionalização das dimensões ortogonais. Fonte: Schaefer (1965).

A experimentação do modelo com adolescentes a viver em família, sendo um dos grupos da amostra apenas rapazes delinquentes, verifica que estes descrevem os pais como “negligentes”, dizem ter mais “autonomia extrema”, “disciplina relaxada” e os pais usam mais o “controlo pela culpa”. No outro grupo, com rapazes e raparigas, indicam mais “avaliação positiva”, “encorajamento para a sociabilidade”, e formas de controlo, tais como “intrusividade”, “supressão da agressão” e “direcção parental”.

No essencial, nos quadrantes das duas dimensões surgem outras tantas práticas educativas, democrático, cooperativo vs autoritário e, indulgente, permissivo ou proteccionista vs negligente, indiferente ou rejeitador (Schaefer, 1959, *cit.* Becker, 1964; ou Barros, 1994, 2002). A conceptualização avançada por estes autores permite uma sobreposição de terminologia pela semelhança que existe nas dimensões. No entanto, importa saber que até esta altura ainda não se pensa em tipologias parentais de socialização das crianças.

2.1.2. *Os estilos parentais de Baumrind*

Contemporâneo destes autores, Diana Baumrind no *Institute of Human Development* inicia uma série de estudos, em 1961, com 32 crianças de três e quatro anos de idade que residiam na zona universitária de Berkely (Baumrind, 1967).

Para determinar a amostra de trabalho foram definidas cinco dimensões: auto-controlo, autoconfiança, tendência para a aproximação ou afastamento, satisfação (optimismo-tristeza) e afiliação. Através da observação das crianças na creche e dos contactos mantidos com os professores estas foram referenciadas através das cinco dimensões. Da amostra inicial, mais vasta, foram seleccionadas 32 crianças, por ter sido possível a clara definição de três tipos de padrões comportamentais.

O padrão I – era composto por crianças com alto nível de autoconfiança, satisfeitas (optimismo), com bom auto-controlo e pró-sociais. No padrão II – as crianças obtiveram baixa pontuação em afiliação, e alta pontuação em tristeza e com contactos

sociais pobres. No padrão III – as crianças tinham baixa pontuação em autoconfiança, auto-controlo e também tinham contactos sociais pobres.

O objectivo do enquadramento das crianças seria tentar estabelecer ligações a comportamentos parentais de interacção. Paralelamente as interacções pais-crianças foram avaliadas durante as visitas a casa, pelas entrevistas e observações estruturadas. Daqui foram extraídas quatro dimensões: 1) *Controlo parental* – pais que promovem actividades com objectivos orientados, promovem a alteração dos comportamentos de agressividade, de dependência e promovem a interiorização de padrões familiares; 2) *Exigências de maturidade* – pais que promovem o desempenho intelectual, social, emocional, mas também permitem um espaço para que a criança tome as suas decisões; 3) *Comunicação* – pais que utilizam o diálogo para obter a concordância, saber a opinião e os sentimentos da criança; não existe manipulação na forma de controlo; 4) *Cuidado parental* – os pais colocam muita atenção nos cuidados com a criança, no que se refere à expressão do afecto no sentido de garantir o bem-estar emocional e físico da criança, que é visível pela observação de calor e envolvimento.

A autora associa a cada prática parental um tipo de padrão de comportamento da criança, sem no entanto classificar cada uma das três tipologias, como fez um ano antes a propósito das consequências do controlo parental sobre as práticas educativas da criança (Baumrind, 1966).

As práticas parentais do padrão I – os pais são afectuosos e confiantes na interacção com a criança. Respeitam as decisões desta, mas têm capacidade de manter uma posição através do uso da razão. As crianças apresentam auto-controlo e afiliação. São auto-confiantes, assertivas, curiosas e competentes.

Surge aqui o primeiro argumento para fazer face ao ideal de liberdade de Baldwin. Estas crianças não são afectadas pelo tipo de socialização parental, uma vez que estes pais mantêm o controlo sem estimular a rebelião ou a passividade, além de serem as crianças mais satisfeitas nas interacções com os pais.

As práticas parentais do padrão II – os pais são menos envolvidos com os filhos. Utilizam o controlo firme com pouca afeição. Não é fomentada a partilha na comunicação, fazem pouco uso da razão e do encorajamento da auto-expressão da criança. Estas são inseguras, apreensivas e menos afiliativas para com os colegas. Perante o stress demonstram, com facilidade, hostilidade e agressividade.

As práticas parentais do padrão III – os pais são inseguros e ausentes. Assim, são menos envolvidos e não exigem muito dos filhos. As crianças têm baixa autoconfiança e autocontrolo.

Na mesma altura, Baumrind e Black (1967) estudaram 95 famílias com crianças do mesmo centro, com o objectivo de identificar dimensões parentais e seus efeitos, separando os resultados pela variável sexo. As conclusões a que chegaram são similares aos resultados apresentados por Baumrind (1967).

As melhores atitudes parentais para com a criança são aquelas que promovem a autoconfiança, com exigências para o auto-controlo, encorajamento para a independência, tomada de decisões e responsabilidade. Aqui, a disciplina em casa é importante para a concretização destes comportamentos, e esta forma de interacção com a criança não produz conformidade ou comportamento dependente.

Os actos de disciplina por parte dos pais, nos rapazes, estavam associados com maior nível de autonomia, simpatia, criatividade e segurança comportamental. Nas raparigas, estava associado a uma boa socialização, credibilidade e amizade. Por outro lado, os actos de punição nas raparigas tinham um efeito positivo para a independência e domínio. Parece ser uma boa forma de conduzir à assertividade neste género.

As exigências de maturidade nos rapazes (com itens relativos a responsabilidades em casa) tinham uma correlação positiva com a autonomia, a simpatia, ser adaptativo, rebeldia e segurança. Ainda relativamente aos rapazes, com mães que usam atitudes de restritividade, não permitindo a exploração do meio ou impondo restrições às iniciativas, tendiam a apresentar um pensamento estereotipado e dependente.

Os resultados voltam a contrariar os “ideais” de liberdade e da permissividade de Baldwin acerca dos efeitos prejudiciais do controlo parental.

Um outro estudo de Baumrind foi apresentado em 1971, com objectivos bem explícitos, replicar ou ajustar indicadores fornecidos por estudos anteriores (Baumrind, 1967 e, Baumrind e Black, 1967) e verificar padrões de autoridade e suas consequências para crianças do pré-escolar.

No início existia uma amostra de 150 crianças nascidas em 1964, estudadas com 3 a 4 anos e avaliadas novamente aos 9 anos e na adolescência precoce (desta amostra foram retiradas 16 crianças negras que estão na origem do estudo de Baumrind, 1972); ficaram na amostra 60 raparigas e 74 rapazes.

Foi igualmente usada uma metodologia com observação directa, entrevistas estruturadas e testes psicológicos. Os resultados do *Q-Sort* e das escalas tipo Likert utilizadas na observação e nas entrevistas foram sujeitas a análise factorial e de clusters.

Os dados fornecidos pelos pais permitiram dar resposta a 75 itens, para o pai e mãe separadamente. Daqui partiu-se para a análise de clusters que estiveram na base da classificação de oito padrões de práticas parentais que se enquadram em quatro tipologias, a saber: *autoritário* [Autoritário (não rejeitador) e Autoritário-rejeitador], *autoritativo* [Autoritativo (conformista) e Autoritativo (não-conformista)], *permissivo* [Não-conformista (não permissivo e não autoritativo), Permissivo (conformista) e Não-conformista permissivo], e *rejeitador-negligente* [Rejeitador (não autoritário)].

Os resultados indicaram que:

- A. As raparigas filhas de pais autoritários eram menos “independentes” e menos “orientadas face à realização” que as filhas de pais autoritativos. Os rapazes de pais autoritários, em relação aos rapazes de pais autoritativos, eram menos “socialmente responsáveis”.

B. Rapazes de pais autoritativos eram significativamente mais “socialmente responsáveis” que os filhos de pais autoritários, permissivos; e mais “amigáveis” que os filhos de pais não-conformistas. As raparigas de pais autoritativos eram mais “orientadas para a realização” comparativamente às raparigas de pais autoritários. Em termos gerais as crianças de pais autoritativos (não-conformistas) eram hostis em relação às outras crianças e resistentes à autoridade do adulto.

Rapazes de pais permissivos reportam menos em “responsabilidade social” em relação aos rapazes de pais autoritativos, mas não em relação aos de pais autoritários; e eram menos “orientados face à realização” que os rapazes de pais não-conformistas. Os rapazes de pais permissivos eram um pouco menos “resolutos” (*purposive*) que os rapazes de pais autoritativos, e significativamente menos independentes que as crianças dos pais não-conformistas. As raparigas de pais permissivos eram menos “independentes” que as raparigas de pais autoritativos, mas não eram menos “independentes” que as raparigas de pais autoritários ou não-conformistas.

C. As raparigas de pais autoritativos e permissivos eram mais “resistentes” que as raparigas de pais não-conformistas. As raparigas de pais não-conformistas eram menos “Independentes” que as raparigas de pais autoritativos. Os rapazes de pais não-conformistas eram mais “orientados face à realização” que os rapazes de pais permissivos. Os rapazes de pais não-conformistas eram significativamente mais “Independentes” que os rapazes de pais permissivos.

Paralelamente ao trabalho anterior, 16 crianças negras e suas famílias foram analisadas separadamente, sobre o controlo e suas consequências no comportamento. Os pais foram avaliados e classificados em oito padrões de práticas educativas. Por outro lado, a autora chega a resultados muito interessantes que distinguem os rapazes das raparigas, espantosamente contemporâneos no que toca à etnicidade (ver ponto 2.3.3.) (Baumrind, 1972).

A série de estudos longitudinais continuou, agora com as crianças aos 9 anos. Nesta altura a amostra era constituída por 104 crianças e suas famílias, sendo-lhe acrescentadas mais 60 famílias (Baumrind, 1989³, *cit.* Cruz, 2005).

Para este estudo as crianças foram classificadas em cinco modalidades com base na *assertividade social* e *responsabilidade social*.

1. Crianças competentes – altos valores em ambas dimensões.
2. Crianças incompetentes – baixos valores em ambas as dimensões.
3. Crianças sobre socializadas – valores altos em *responsabilidade social* e valores baixos em *assertividade social*.
4. Crianças subsocializadas – valores baixos em *responsabilidade social* valores altos em *assertividade social*.
5. Crianças médias – as restantes.

Quadro 3. Tipos parentais

Padrão	Tipos	Protótipos
Envolvido	Autorizado	Autorizado
	Exigente	
	Tradicional	
Restritivo	Autoritário	Autoritário
Indulgente	Permissivo	Permissivo
	Democrático	
	Indiferenciado	
Não envolvido	Rejeitante-negligenciador	Rejeitante-negligenciador
	Não directivo	

Fonte: Cruz (2005).

Os pais foram distribuídos por nove tipos consoante a avaliação (alta, média e baixa) em duas dimensões *exigência* e *responsividade*. Estes nove tipos parentais foram agrupados em quatro padrões que originaram quatro protótipos (Quadro 3).

³ A referência original não foi consultada.

Relativamente aos padrões de comportamentos distinguem-se no posicionamento da média atribuída nas duas dimensões: 1) envolvido – alto nível em exigência e um nível elevado ou médio em responsividade, 2) restritivo – alto nível de exigência e um baixo nível de responsividade, 3) indulgente – nível médio ou baixo em exigência e nível alto em responsividade, 4) e padrão não-envolvido – pouco exigentes e pouco ou médio em responsividade.

Em função da parentalidade os seus filhos apresentaram diferenças nos cinco aspectos referidos.

- a) Os pais envolvidos tinham filhos socialmente responsáveis e assertivos.
- b) Os pais não-envolvidos tinham filhos com baixos níveis em responsabilidade social e assertividade social.
- c) Os pais restritivos tinham filhos com níveis altos em assertividade social e baixos em responsabilidade social, e filhos que não diferiam significativamente dos rapazes de outros grupos.
- d) Os pais indulgentes tinham filhas moderadamente responsáveis socialmente e não-assertivas e filhos que não diferiam significativamente dos rapazes de outros grupos.

Ainda nos filhos, e considerando aspectos da competência (optimamente competentes, parcialmente competentes e incompetentes) resultam por sexo os valores:

- 1) Nenhuma filha de pais autorizados foi classificada como incompetente e a maioria dos filhos eram optimamente competentes.
- 2) As famílias autorizadas, tradicionais e autoritárias (exigentes) eram as que tinham maior número de crianças optimamente competentes.
- 3) Nenhuma filha de pais autoritários ou nenhum filho de pais tradicionais foi classificado como incompetentes.
- 4) Nenhuma filha de pais rejeitante-negligenciador ou nenhuma filha de pais permissivos foi optimamente competente. A maioria dos filhos (rapazes) de pais rejeitante-negligenciador era incompetente. As famílias rejeitante-negligenciador e permissivas (não exigentes) eram as que tinham mais crianças incompetentes.

Posteriormente, Baumrind (1991) realizou a recolha de dados em 124 famílias, com crianças adolescentes. Foi usada uma bateria de escalas *Q-Sort*, os dados recolhidos por observação directa, entrevistas aos adolescentes, pais e professores.

Os adolescentes foram agrupados a partir de seis atributos (três competências e três aspectos comportamentais). Para o primeiro grupo 1) a competência global, 2) a autonomia, e 3) a competência pró-social; no segundo grupo 1) problema de comportamento internalizado (*depressivo, ansioso, isolamento social*), 2) problema de comportamento exteriorizado (*agressividade, hiperactividade, desatento*) e, 3) o uso de drogas (escala gradual de *uso de álcool e drogas*).

Os pais foram classificados em quatro escalas:

1. Escala Directivo/ controlo convencional (*Directive/ Conventional Control*): itens que avaliam controlo restritivo e valores convencionais.
2. Escala de Controlo Assertivo (*Assertive Control*): firme opinião, clara, monitorização não restritiva do adolescente, confrontação e cumprimento de regras.
3. Escala de Controlo Suportivo (*Supportive Control*): prudência, disciplina responsiva, explicações racionais para influenciar o adolescente, estimulação intelectual, encorajamento para a individualização.
4. Escala Intrusivo (*Intrusive*): supercontrolo, avaliação da solicitude, subversão da independência do adolescente.

Resultaram os seguintes tipos de famílias e características dos seus filhos:

- A. (17%) – Famílias autoritativas (altas em controlo assertivo e altas em controlo suportivo), os filhos eram pró-sociais e bastante competentes. Tinham baixa incidência de problemas comportamentais e baixa incidência no uso de drogas.
- B. (20%) – Famílias democráticas (médio em controlo assertivo e alto em controlo suportivo e não alto em directivo/ controlo convencional) comparativamente aos

lares autoritativos não eram significativamente menos competentes, pró-sociais e autónomos (mas usam mais drogas).

C. (10%) – Famílias “suficientemente boas” (*Good-Enough*) (médio-baixo em directivo/ controlo convencional, controlo assertivo e controlo suportivo), os adolescentes eram adequadamente competentes, e sem sérias manifestações de problemas.

D. (23%) – Famílias directivas (médio-alto ou alto em directivo/ controlo convencional, controlo Assertivo e médio-baixo ou baixo em controlo suportivo), na generalidade os adolescentes são menos competentes e pró-sociais que os que vivem em lares democráticos e autoritativos. Usam menos drogas que os lares democráticos.

Os pais directivos foram divididos em autoritários e não autoritários, 1) famílias autoritárias (altas ou médio-altas em intrusivo), os adolescentes são menos eficazes quando os pais são intrusivos, usam mais drogas e exibem mais problemas de comportamento internalizado que o grupo seguinte, 2) famílias não autoritárias (médio em Intrusivo).

E. (6%) – Famílias não directivas (baixo em directivo/ controlo convencional, médio-alto ou alto em controlo suportivo), os seus filhos eram médio-baixo em competência, e eram os que apresentam mais problemas de comportamento internalizado (excepto as famílias divorciadas).

F. (24%) – Lares não envolvidos “*Unengaged*” (baixo ou médio-baixo em controlo assertivo e controlo suportivo), os adolescentes eram os menos pró-sociais e os que revelavam mais problemas de comportamento internalizado e exteriorizado. Apresentam autonomia e um forte uso de drogas.

Maccoby e Martin (1983) numa revisão da literatura apresentam quatro tipologias parentais: autoritário/ autocrático (*Authoritarian-Autocratic*), indulgente/ permissivo (*Indulgent-Permissive*), autoritativo/ recíproco (*Authoritative-Reciprocal*), indiferente/ não envolvido (*Indifferent-Uninvolved*), que se podem traduzir pela seguinte descrição (ver também Barros, 1994, 2002; ou Baumrind, 1968, 1978, 1991):

Quadro 4. Quatro padrões parentais de Baumrind

	Aceitador Responsivo Centrado na criança	Rejeitador Não-responsivo Centrado no adulto
Exigência Controlo	Autoritativo-recíproco Alto em comunicação bidireccional	Autoritário
Não-exigência Baixo em controlo	Indulgente	Negligente Não-envolvido

Fonte: Maccoby e Martin (1983).

Estilo “autoritário” (autocrático) – os pais são figuras de autoridade que não pode ser posta em causa, modelando o comportamento do filho em função de critérios absolutos. As regras impostas não são sujeitas a negociação pela criança, e pode haver punição se as mesmas não forem cumpridas. Neste contexto não pode haver encorajamento da comunicação do mútuo entendimento, sendo esperado que a criança iniba a expressão das suas exigências. Os pais valorizam muito a obediência, o respeito pela autoridade, o trabalho, a tradição, e a preservação da ordem. Há baixo encorajamento para a autonomia e individualidade.

Estilo “indulgente” (permissivo) – os pais exercem pouca autoridade ou restrições, mas por vezes tornam-se violentos quando perdem totalmente o controlo da situação. No entanto, usam pouco a punição, são tolerantes e aceitam, em parte os impulsos da criança. Não elaboram muitas regras no quotidiano, fazem poucas exigências face à maturidade e permitem à criança a regulação do seu comportamento. Esta possível ideologia parental pode promover na criança a falta de autocontrolo e da autoconfiança.

Estilo “autoritativo” (recíproco) – os pais usam um controlo firme no cumprimento de regras e se necessário utilizam sanções. Promovem uma forte comunicação bidireccional, com tomada de atenção às necessidades e perspectivas da criança. Têm

expectativas face à maturidade comportamental, encorajam para a independência e individualidade. Não baseiam as suas decisões pela cedência aos desejos da criança, mas também não se vêem como infalíveis (Baumrind, 1968).

Estilo “negligente” (indiferente, não-envolvido) – os pais exigem pouca responsabilidade à criança, mas também não encorajam a sua independência. Em caso extremo de disfunção na relação pais-filhos, porque os pais já não aguentam com o papel de pais, ou porque estão muito ocupados com outras actividades, podem ser frios, inacessíveis, indiferentes e cuidar com poucos estímulos afectivos. Nestes contextos pode ocorrer uma forte ambiguidade de controlo, recorrendo a castigos ou a pressões para evitar que a criança perturbe o quotidiano. Para Maccoby e Martin (1983) este não envolvimento parental é motivado pela razão de fazer o que é necessário para minimizar os custos em tempo e esforço na interacção com a criança.

Esta referencialização decorre da revisão de Maccoby e Martin (1983), ao fazerem um esforço de combinação do quadro teórico de Baumrind, procurando definir parentalidade através de um conjunto limitado de dimensões. Definiram estilo parental como função de duas dimensões descritas como – responsividade (*responsiveness*) e exigência (*demandingness*) (Quadro 4, p. 60). Na essência, os pais autoritários apresentam baixas pontuações em aceitação/ envolvimento e altas em exigência/ supervisão. Os pais indulgentes apresentam baixas pontuações em exigência e nível alto em responsividade. Os pais autoritativos apresentam alto pontuação em exigência e um nível elevado ou médio em responsividade. Os pais negligentes apresentam baixa pontuação em envolvimento e exigência. (ou seguindo o padrão parental de Baumrind, 1989, *cit.* Cruz, 2005, p. 46)⁴.

Os diferentes contextos familiares, ou climas emocionais no sentido de Darling e Steinberg (1993) estudadas por Baumrind mostram que o modo habitual como os pais exercem a sua autoridade, influencia os filhos em vários aspectos psicológicos. “Estes

⁴Na sequência de diferentes tipos de autoridade parental foram transformados num enquadramento baseado em diferenças quantitativas avaliadas através de duas dimensões (para compreender a distribuição no ponto 5.1.1.).

estilos parentais raramente sofrem alterações à medida que as crianças se tornam adolescentes. Os métodos educativos, habitualmente utilizados pelas famílias, permanecem quase sempre os mesmos, ao longo das diversas faixas etárias que os filhos atravessam” (Sprinthall e Collins, 1999, p. 307).

Apesar da posição anterior, com o crescimento dos filhos, existem domínios em que ocorre evolução como forma de adaptação a uma nova realidade familiar. Relativamente à estabilidade da autoridade parental ao longo do crescimento da criança, Smetana *et al.* (2005) apresenta um estudo longitudinal com uma amostra afro-americana de classe média.

- Nos aspectos morais (ex. mentir ou tirar dinheiro aos pais), convencionais (ex. uso de maus modos, não fazer as tarefas domésticas) e, prudenciais (ex. fumar cigarros, beber cerveja) a avaliação da autoridade parental por parte das mães e filhos não mudou ao longo do tempo;
- Nos aspectos pessoais (ex. dormir até tarde nos fins-de-semana, decidir como gastar a semanada) os julgamentos das mães sobre a legitimidade de autoridade decrescem com o tempo; e
- Nos aspectos multifacetados (ex. não arrumar o quarto, ficar fora até tarde) e nas amizades (ex. ficar na casa dos amigos, encontrar-se com amigos que os pais não gostam) ocorre um decréscimo significativo ao longo do tempo no julgamento das mães e dos filhos, relativamente à legitimidade da autoridade na regulação destes aspectos.

No entanto, a tipologia de Baumrind não fica circunscrita aos trabalhos desenvolvidos pela autora. Posteriormente, muitos outros investigadores utilizaram outras metodologias e instrumentos com semelhante concordância de padrões parentais de educação e de resultados. Citam-se alguns exemplos, tais como – Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts e Fraleigh (1987); Lamborn, Mounts, Steinberg e Dornbush (1991); Steinberg, Lamborn, Dornbusch e Darling, (1992); Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, e Dornbush (1994).

Utilizando uma metodologia muito diferente, Shucksmith *et al.* (1995) identificaram as quatro tipologias de Baumrind através de uma análise de clusters. Mais recentemente Lee *et al.* (2006) trabalhando com uma base de dados muito abrangente – *National Educational Longitudinal Survey (NELS:88)* – identificou cinco dimensões referentes a práticas parentais. A análise de clusters permitiu identificar quatro padrões de socialização parental.

Uma das mais importantes conclusões que os estudos revelam, desde os trabalhos de Baumrind, é que as crianças ou adolescentes que crescem em famílias autoritativas demonstram vantagens no desenvolvimento psicossocial e saúde mental comparativamente aos que crescem em lares não autoritativos. Steinberg (2001, p. 10; mas também em Steinberg, 2006) faz uma síntese em quatro domínios:

- 1) apresentam melhor desempenho escolar;
- 2) evidenciam menos depressão e ansiedade;
- 3) apresentam pontuações mais elevadas em autoconfiança e auto-estima;
- 4) são menos envolvidos em comportamentos anti-sociais, incluindo delinquência e uso de drogas ilícitas.

2.1.3. *Outros estudos em práticas educativas*

Existem outros estudos que procuram explicar as práticas educativas dos pais pela contextualização social das famílias.

Tem termos gerais, pais de classe média utilizam mais o controlo nas suas interações com a criança, a disciplina é exercida dentro de certos limites, bem definidos e negociáveis, promovem uma comunicação aberta e bidireccional, recorrem se necessário a punições em função da personalidade da criança e antecipam comportamentos face ao sucesso no seu futuro. Os pais de classe baixa não elaboram um projecto a longo prazo para a criança, mas também não gastam tempo em formas de

comunicação que promovam a partilha, e são mais espontâneos nas punições sem interpretar os motivos que estão na raiz desse acto disciplinar (Montadon, 2005).

Outros autores criaram tipologias educativas familiares de acordo com a condição social em que estas se inserem. Neste sentido Kellerhals e Montandon (1992), conceptualizaram três estilos educativos – o *contratualista*, *estatutário* e o *maternalista*.

- O estilo *contratualista* é caracterizado pela importância que os pais atribuem à auto-regulação, à autonomia e à valorização da imaginação e criatividade. Neste contexto familiar existe um baixo nível de controlo, no que se refere a interdições e contrariedade da criança, antes pelo contrário, procura-se a explicações bidireccionais e as atitudes pró-sociais. É uma família aberta ao exterior o que si só alarga a dimensão educativa em sentido geral.
- O estilo *estatutário*, em muitas das situações é o lado oposto ao estilo anterior. Aqui valoriza-se a obediência e a disciplina. Neste contexto familiar é usado o controlo e pouca comunicação entre pais e filhos, onde pouco se partilha em comum. O exterior é visto com muita reserva e a presença construtiva paterna é fraca.
- O estilo *maternalista* procura a acomodação através da obediência e da conformidade, mais que na promoção da autonomia e auto-regulação. Os pais procuram influenciar os filhos pelo controlo. Existe uma forte proximidade entre pais e filhos, há uma comunicação íntima e bidireccional e partilha de momentos em conjunto.

Palacios (2004) numa investigação realizada num espaço de tempo alargado, e partindo de perspectiva distinta da anterior, procurou dar uma resposta a uma inquietação (que a parte empírica deste tese também prossegue, só que com outros instrumentos e abordagens) – o insucesso escolar não pode renunciar o papel da família e o meio social – mas podem haver outras considerações contrárias a esta redutora imagem.

A autora distinguiu quatro tipos de famílias marcadas por realidades sócio-culturais distintas: o tipo I – caracteriza-se por possuir poucos recursos disponíveis, para além da

mãe e da escola. O quotidiano tem referências muito diferentes à cultura escolar e, por esse facto, ocorrem poucos estímulos orientados às aprendizagens formais. A comunicação entre pais e filhos é fraca, pela frequência e qualidade de interações (23%); o tipo II – as famílias são muito semelhantes às anteriores, mas existe um estímulo de desenvolvimento superior (51%); o tipo III – nestas famílias existe diversidade de recursos e estímulos. O pai aparece claramente na interação com os filhos (13%); o tipo IV – A família possui uma grande variedade de recursos, em que o quotidiano é mais próximo da cultura escolar. A comunicação é incentivada e ocorrem momentos de interação dentro da família (13%).

A investigadora detectou nestes tipos ideias tradicionais e ideias modernas sobre a criança, no primeiro caso – visão pouco optimista, valorização da obediência, procedimentos impositivos, concepção inatista das capacidades e incapacidade de interferir sobre as capacidades da criança. No segundo caso – existia uma visão optimista, atitudes educacionais menos coercivas, uma visão do desenvolvimento como altamente influenciável pela educação e pela actuação dos pais.

A parte interessante desta referência foi o resultado encontrado por Palacios (2004). Por um lado, surgiu um aspecto tradicional, as crianças de famílias com mais recursos e de nível socioeconómico mais favorável apresentaram rendimentos verbais superiores às restantes. O segundo aspecto foi que as crianças de famílias com fracos recursos e com baixo nível escolar, mas que expressavam “ideais modernas” sobre o desenvolvimento e a educação, apresentavam pontuações em vocabulário significativamente mais altas ao mesmo tipo de família com ideias tradicionais, igualando-se em seus resultados às crianças dos outros grupos.

Aqui, o determinismo das variáveis de tipo socioeconómico não é absoluto. As crianças têm oportunidades de ter melhores níveis de desempenho escolar independentemente do nível educacional e de classe social dos pais.

Hill (2001) numa amostra multicultural, utilizou um instrumento de Schaefer (1965), adaptado para enquadrar a parentalidade. A dimensão aceitação/ calor estava associada

positivamente ao desempenho escolar e a dimensão controlo hostil estava associada negativamente ao desempenho escolar (ex. mães que usam estratégias de socialização hostis, falta de paciência). A parte interessante foi que, independentemente do grupo étnico (na amostra 52,43% eram crianças afro-americanos), a parentalidade atenua os efeitos do nível económico sobre o desempenho escolar, isto é, os *comportamentos parentais podem de alguma forma atenuar as desvantagens associadas à falta de status social*.

Outro estudo que rompe com a influência da variável socioeconómica, foi o de Taylor e Lopez (2005) que, ao estudarem famílias afro-americanas em forte desvantagem social, verificaram a positiva influência da rotina familiar (ex. grau em que a família está organizada à volta de rotinas quotidianas). Esta “rotina” tinha uma influência directa sobre as três dimensões do envolvimento escolar dos adolescentes (atenção, assiduidade e sentimento de desafio) e sobre o desempenho escolar.

2.1.4. *Uma ponte para as práticas parentais*

Darling e Steinberg (1993), para melhor explicarem a resposta escolar dos alunos em diferentes contextos culturais/ étnicos, ampliaram a responsabilidade dos “estilos parentais” e distribuíram a argumentação por um maior número de domínios de socialização.

Aparece um modelo com contribuições que ajudam a explicar a forte contribuição dos estilos parentais, os objectivos e valores com que os pais socializam os filhos, no que se refere à aquisição de competências, comportamentos e no desenvolvimento de outras qualidades; estes reflectem-se mutuamente nos estilos parentais (ou “clima emocional em que a criança cresce”), mas também através das práticas parentais de socialização em geral (ex. acompanhar as actividades escolares, acompanhar o filho numa visita a um museu ou estar disponível para a escola).

Neste sentido, o modelo propõe que os pais com aspirações em relação ao bom desempenho escolar dos filhos estejam mais envolvidos nas experiências escolares e

monitorizem essas actividades escolares dos filhos. Por outro lado, o modelo advoga estilos parentais em que os objectivos e valores de socialização parental são muito importantes e, por sua vez, são traduzidos nas práticas parentais. Assim, o estilo parental modera a relação entre práticas parentais e resultados do adolescente.

No modelo, os estilos parentais e as práticas parentais resultam, em parte, de objectivos e valores dos pais. As práticas parentais são processos de socialização em que os pais ajudam a criança a orientar e a obter os seus objectivos (Figura 2).

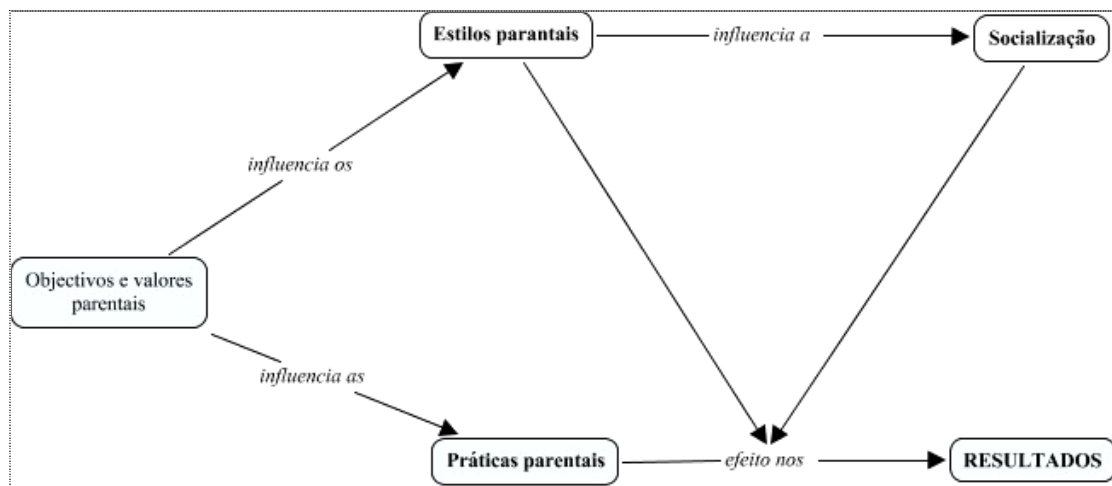


Figura 2. Modelo integrativo. Fonte: Darling e Steinberg (1993).

Lee *et al.* (2006) procuram clarificar estes conceitos. Práticas parentais incluem objectivos específicos de comportamento através dos quais os pais desempenham as suas obrigações (ex. acompanhar os trabalhos de casa, actividades que promovam o desempenho académico do filho); enquanto os estilos parentais não se limitam a um particular resultado disciplinar.

Distinguir os componentes apresenta implicações metodológicas relativamente à influência parental, uma vez que nos estilos parentais está implícito um efeito indirecto nos resultados da criança. Por outro lado, as práticas parentais têm um efeito directo nos resultados. Estes autores, partindo de uma base de dados onde participaram 7866 famílias, identificaram cinco dimensões relacionadas com práticas parentais: tomada de

decisões, discussão, expectativas e regras familiares. Partindo destes factores a análise de clusters identificou quatro estilos parentais.

Ao mesmo tempo, os estilos parentais, como variável do contexto moderam, a relação entre as “práticas parentais” e os “resultados” de desenvolvimento específicos, a) transformando a natureza da interacção entre pais-filhos (ou clima emocional do contexto de socialização), e desta forma, moderando a influência de práticas específicas nos resultados da criança, e b) influenciando a personalidade da criança, especialmente devido à sua disposição de “socialização” face à influência parental. Esta disposição para a socialização por parte da criança, por sua vez, modera a associação entre práticas parentais e os resultados da criança.

Adicionalmente, uma tipologia parental pode influenciar a disposição da criança para a “socialização”, por exemplo, fomentando o desejo da criança em sentir orgulho nos pais uma vez que os resultados são importantes para eles. Deste modo, o envolvimento parental na escola demonstra a sua importância colocada no desempenho académico face ao adolescente já receptivo aos valores parentais, reforçando o impacto do “resultado” de desenvolvimento.

Este modelo serve para argumentar sobre a influência dos diferentes estilos parentais, ou se os seus efeitos são culturalmente transversais. A linha condutora da explicação do modelo parte do pressuposto da vantagem “estilo autoritativo” na realização escolar, remetendo a justificação dos resultados para outros motivos que não só “os pais serem positivamente suportivos e exigentes”.

Para Darling e Steinberg (1993) os estilos parentais, como são colocados na relação com os outros componentes, podem diferir entre si nos objectivos através dos quais orientam ou nos métodos que utilizam para ajudar a criança a atingir esses objectivos (ex. a maioria dos pais esperam que a criança tenha o melhor no desempenho académico, os estilos parentais podem diferir na importância concedida nos objectivos da excelência académica ou nos modos de ajudar a criança a ter sucesso na escola).

Referindo-se ao modelo apresentado, Spera (2005) apresenta argumentos de utilização da conceptualização, para ajudar a esclarecer o resultado observado nos estudos empíricos. O estilo autoritativo nem sempre está relacionado com altos níveis de desempenho escolar em todas as culturas:

- Os pais de diferentes grupos étnicos podem possuir aspirações, objectivos e valores para os filhos muito semelhantes e, no entanto, desenvolver distintos estilos parentais;
- O nível socioeconómico modera a relação entre os objectivos e valores parentais de socialização e práticas parentais. Por exemplo, pais de baixo e alto nível socioeconómico podem apresentar semelhantes aspirações, objectivos e valores de socialização face à escola, mas não possuem os mesmos recursos educativos e de tempo para estarem envolvidos ou monitorizar as actividades e progressos dos filhos. Assim, as práticas parentais afectam os resultados escolares de um modo diferente de acordo com a situação socioeconómica;
- Os estilos parentais podem constituir-se como moderadores entre práticas parentais e desempenho escolar dos filhos, resultando em diferentes resultados consoante as combinações de estilos e práticas parentais (ex. Uma família autoritativa que monitoriza o trabalho de casa do filho pode facilitar o desempenho escolar. Uma família autoritária que monitoriza o trabalho de casa do seu filho – com baixo nível de responsividade e alto nível de exigência – inibe o seu filho no desempenho escolar) (Spera, 2005).

Mais tarde, Darling, depois de ter participado no grupo de trabalho em Steinberg *et al.* (1992) e Steinberg *et al.* (1994), apresenta uma nova versão do questionário de estilos parentais – *Parenting Style Inventory II (PSI-II)* – com um objectivo bem definido: manter a ideia conceptual do anterior, mas eliminar itens sem perder a consistência interna dos factores. Os itens eliminados prendem-se com aqueles que, de algum modo, poderiam ser interpretados como “práticas parentais” que a referência de 1994 tanto procurou clarificar. Como dizem os autores, a mistura de ideias dificulta a elaboração de conclusões, apresentando a interrogação: os resultados escolares provêm como

consequência do efeito dos estilos parentais em si mesmo ou das práticas de envolvimento parental com a escola? (Darling e Toyokawa, 1997).

Documento 1 – Escala dos estilos educativos parentais (Barros, 1994)

A escala é constituída por 22 itens sobre a percepção dos filhos quanto à educação parental. Estes itens dão origem a duas dimensões – autonomia e amor – não independentes entre si. A “autonomia” é avaliada por catorze perguntas, tais como, “Na minha educação, os meus pais são mais compreensivos que rigorosos”; ou “Os meus pais aceitam a minha maneira de ser”. O “amor” é composto por oito perguntas, tais como, “Os meus pais protegem-me dos perigos” ou “Os meus pais são capazes de todos os sacrifícios por mim”.

Para observar o comportamento da escala foi aplicada em dois grupos de adolescentes, alunos do ensino secundário e alunos universitários. O resultado da análise mostrou que o primeiro factor foi da “autonomia” e o segundo factor foi o do “amor” em ambos os grupos da amostra. Para além dos resultados escolares do final do ano, associado a estas dimensões, foram utilizados outros construtos psicológicos: o autoconceito, solidão, a satisfação com a vida, ansiedade social e o locus de controlo.

As dimensões dos estilos educativos parentais (autonomia e amor) apresentaram uma boa correlação entre si; e com o “autoconceito” e com a “satisfação com a vida”. Para se saber quais seriam os melhores preditores do desempenho escolar fez-se uma regressão múltipla. O resultado indicou que “em ambos os grupos, as variáveis que mais contribuem para os resultados escolares, apesar dos níveis pouco significativos, foram a percepção que os alunos têm sobre as práticas educativas dos pais, o autoconceito e a satisfação com a vida. As outras variáveis não chegaram a entrar na explicação” (p. 210).

Sobre a influência da variável sexo, no grupo dos alunos universitários não se encontraram diferenças para as duas dimensões da escala. Nos alunos do secundário, os rapazes têm a percepção de serem educados com mais autonomia do que as raparigas. No amor não há diferenças.

A escala construída e aplicada em contexto nacional revelou ser um instrumento capaz de evidenciar a importância que as características do comportamento de interação pais-filhos têm para o nível de desempenho académico.

2.2. Variáveis sócio-demográficas

As questões da parentalidade interagem com variáveis, resultado daí variações como resultado, o sexo e a idade da criança ou adolescente, a tipologia familiar, o nível socioeconómico e/ ou de educação dos pais. Em seguida vamos abordar cada um destes aspectos de uma forma objectiva mas esclarecedora para cada situação.

2.2.1. O sexo

Há quem faça a pergunta que se espera – até que ponto o facto de a criança ser do sexo feminino ou do sexo masculino está consistentemente associado a diferenças no comportamento educativo e disciplinar dos pais? No entanto, como resposta existe a evidência dos resultados das investigações, as interpretações, que não são idênticas, e as consequências para cada uma das partes.

Muitos dos estudos têm revelado diferenças entre rapazes e raparigas que podem ter uma origem cultural.

Existem as questões de socialização, os pais parecem possuírem metas educativas diferentes. Assim, para os rapazes enfatiza-se mais a realização, a competição, a independência, a responsabilidade pessoal e o controlo das expressões de afecto. As raparigas recebem maior pressão para serem carinhosas, obedientes, simpáticas, altruístas e atraentes, no essencial, os aspectos relacionais (Block, 1983, *cit.* Cruz, 2005; Vaz Rebelo, 2004). Jacobs (1991, *cit.* Brown e Iyenger, 2008) refere que os pais que assumem estereótipos tradicionais de género, favorecem mais os rapazes em matemática, uma vez que expressam menos confiança nas capacidades dos seus filhos a

matemática se têm raparigas, e são mais confiantes se têm rapazes; independentemente das capacidades de seus filhos e níveis de desempenho.

Cruz (2005) resume parte da questão, “parece haver uma socialização que permite aos rapazes maior liberdade para explorar e que encoraja a independência e o confronto com contextos de realização e de competição. Nas raparigas o processo de socialização desencoraja a exploração, circunscreve esferas de actividade, enfatiza a supervisão próxima, assim restringindo o seu leque de experiências” (p. 92).

A outra parte interpretativa, muito semelhante, mas distinta, destaca-se por uma apresentação mais realista e dura desta diferença, também ela cultural.

No Brasil, Costa *et al.* (2000) e Weber *et al.* (2004) no final dos estudos produzem uma conclusão, com ideias que se entrecruzam. No senso comum pode-se imaginar que as raparigas precisam de mais cuidados por serem mais frágeis, por outro lado, os rapazes são mais fortes, têm mais autonomia e acabam por ser educados com menos supervisão por parte dos pais. O facto de as diferenças encontradas serem na dimensão de exigência mostra que os pais controlam mais a filha do que o filho, confirmando a possível influência de uma cultura que dá aos homens uma maior liberdade.

Nestes contextos culturais as raparigas são educadas com uma maior pressão sobre os aspectos de supervisão que se fundamentam nos receios/ defesas de uma tradicional sociedade “*machista*” (ver também Quadro 18, p. 184).

Partindo das três tipologias de Baumrind, a análise de 7836 adolescentes de escolas secundárias revelou que entre as raparigas e os rapazes havia menos raparigas com pais do tipo autoritário do que nos rapazes. Nos outros tipos, permissivo e autoritativo, não existem diferenças entre os sexos. Desdobrando a amostra por grupo étnico verificou-se que a) para ambos os sexos existem mais pais autoritários nos grupo minoritários comparativamente aos brancos-americanos, b) para as raparigas existem menos pais autoritativos para os grupos minoritários, c) os rapazes Asio-americanos e hispânicos são aqueles que têm menos pais autoritativos (Dornbusch *et al.* 1987).

Pelegrina *et al.* (2002) não encontrou diferenças no sexo e estilos parentais. A distribuição da amostra de adolescentes foi semelhante nos quatro estilos parentais.

Talvez não faça sentido a generalização dos resultados das investigações, uma vez que “nem sempre o sexo da criança determina as práticas dos pais e que a diferença de tratamento das moças e dos rapazes tem a ver com o pertencimento social ou cultural dos pais” (Best e Williams, 1997, *cit.* Montandon, 2005).

Relativamente às consequências, e partindo de um enquadramento em Baumrind, o tipo autoritário parece ter um efeito mais negativo para os rapazes do que para as raparigas; no sentido que os filhos (rapazes) destas famílias pontuaram menos em desenvolvimento da independência, comportamentos de auto-confiança, tendiam a ficar mais zangados e provocadores (parece que o tipo permissivo produz os mesmos efeitos nos rapazes; comparativamente aos filhos de pais autoritativos, são menos orientados para a realização, e as raparigas menos assertivas socialmente). Como já foi salientado, no estilo autoritativo, em que as crianças são mais competentes, parece ser mais associado a auto-confiança e auto-orientação em rapazes e raparigas (Baumrind, 1971; Maccoby, 1980)

2.2.2. A idade

A idade é outra variável que interfere com o comportamento educativo dos pais. A criança ao longo do tempo/ crescimento evidencia diferentes exigências e capacidades que, de algum modo, interagem com os pais e suas expectativas de procedimentos.

Por parte dos pais não há outra forma senão o uso estilos mais democráticos e flexíveis ou mesmo permissivos, em vez de mais rígidos, à medida que os adolescentes se vão responsabilizando pelos seus actos (Paulson e Sputa, 1996; Pelegrina *et al.* 2002).

Dornbusch *et al.* (1987) retrata o essencial no seu estudo empírico: a idade tem um efeito sobre o tipo de parentalidade. O tipo autoritário decresce com a idade tanto nos

rapazes como nas raparigas. Em contrapartida o tipo permissivo aumenta com a idade tanto nos rapazes como nas raparigas. O autoritativo parece ser estável ao longo da idade.

Em Inglaterra, um estudo de Shucksmith, Hendry e Glendinning (1995), com uma elevada amostra de adolescentes (entre os 13 e os 16 anos), revelou que o tipo autoritativo e autoritário estão mais ligados aos mais novos, enquanto os outros dois tipos parentais (os permissivos) estão mais associados aos mais velhos.

Num breve exemplo, num estudo longitudinal com adolescentes afro-americanos, sobre crenças parentais acerca da legitimidade da autoridade parental, verificou-se que ao longo do crescimento ocorrem mudanças no desempenho da autoridade parental, especialmente nos domínios referidos como multifacetados (ex. não arrumar o quarto, ficar fora até tarde, etc.), amizades multifacetadas (ex. início da saídas, encontrar-se com amigos que os pais não gostam, ficar na casa dos amigos, etc.) e pessoais (ex. dormir até tarde nos fins-de-semana, decidir como gastar a semana, etc.). Nestas dimensões o julgamento das mães decresce significativamente (Smetana *et al.* 2005).

Assim, como enquadra Cruz (2005) “as mudanças do comportamento parental em função da idade da criança parecem estarem estritamente ligadas ao seu desenvolvimento, reflectindo adaptações parentais às mudanças desenvolvimentais dos filhos. Os pais funcionam em termos da percepção que têm das habilidades da criança e da previsão que fazem da forma de reagir desta às tentativas de controlo em cada idade particular” (p. 99).

2.2.3. *O tipo de família*

Relativamente à estrutura familiar, isto é, quando intacta com os pais biológicos e não intacta quando esta referência se altera, os resultados de investigações têm ditado que os estilos parentais também se podem aplicar.

No conhecido trabalho de Dornbusch *et al.* (1987), na amostra total, viver com apenas um dos progenitores ou viver num contexto de recomposição familiar, constituem-se como variáveis preditoras na explicação do desempenho escolar. Pelegrina *et al.* (2002) argumenta no mesmo sentido dizendo que as famílias intactas (com pai e mãe) fornecem mais controlo percebido por parte dos filhos.

Shucksmith *et al.* (1995) encontra os mesmos resultados: os adolescentes mais novos relatam mais dificuldades em ambientes familiares não intactos, locais onde há menos suporte /aceitação e não envolvimento.

Vários estudos indicaram a existência de uma relação entre o desempenho escolar e estrutura familiar. Algumas investigações têm evidenciado que as crianças provenientes de famílias não tradicionais, em relação às de origem tradicional, obtêm resultados escolares mais baixos e experienciam mais problemas disciplinares, tais como, faltas, suspensões e adaptação escolar (Bacon e Deslandes, 2004, *cit.* Deslandes e Cloutier, 2005).

Deslandes e Cloutier (2005), numa investigação com adolescentes na região do Québec, introduziram a variável estrutura familiar com seis opções (24% de famílias não tradicionais – só mãe, só pai, mãe e padrasto, pai e madrasta ou família de acolhimento) para saber da sua relação com o desempenho escolar. Verificou que os adolescentes mais novos com origem em famílias não intactas, tinham resultados a francês mais baixos e dedicavam menos tempo aos estudos, mas manifestavam maior independência, iniciativa e autodeterminação. Os rapazes das famílias não intactas demonstraram menos aspirações escolares que os outros. Relativamente aos outros adolescentes mais velhos não se verificaram efeitos da variável estrutura familiar.

2.2.4. *O nível socioeconómico*

A variável que enquadra a situação socioeconómica é fundamental para a discussão da parentalidade. Esta pode ser descrita de acordo com o nível económico (ex. o valor do

rendimento), o nível de educação, o nível profissional da família ou, o que é muito usual nas investigações, a combinação destes.

Hoff *et al.* (2002) refere que as variáveis apresentadas, relativas à classe social, apresentam uma correlação razoável entre si; por outro lado, argumenta que a classe social tem sido, em muitos trabalhos, frequentemente definida com base no nível educativo dos pais, em particular a escolaridade da mãe que é de entre todas as variáveis, a que mais fortemente está associada à classe social. Brown e Iyengar (2008) argumentam que a educação parental influencia a educação da criança por via da a) transmissão de competências cognitivas, b) quantidade de oportunidades, e d) transmissão de crenças parentais e atitudes sobre o valor e a utilidade da educação.

Em termos gerais, nas famílias que vivem em contextos socioeconómicos favoráveis, os pais encorajam mais para o sucesso, investem mais tempo nas actividades escolares e têm aspirações mais elevadas para os filhos (Heath, 1995). Apresentam mais recursos que proporcionam uma grande quantidade de situações, bens, acções parentais e conexões sociais que beneficiam a criança, comparativamente às famílias de contextos desfavorecidos (Bradley e Corwyn, 2002).

Utilizando a tipologia de Baumrind, os pais de nível socioeconómico mais elevado são predominantemente autoritativos e permissivos, uma vez que educam com maior compreensão e afeição, enquanto os outros pais são predominantemente autoritários (ver também na revisão da matéria em Maccoby, 1980).

Esta variável pode ser utilizada de várias formas mas, independentemente da referência assumida na investigação, os resultados revelam sentidos muito semelhantes do seu efeito na parentalidade. Em termos gerais, os pais com mais educação formal são menos autoritários e permissivos e mais autoritativos (Dornbusch *et al.* 1987); em famílias de classe média, os pais adoptam mais o tipo autoritativo (mais estrutura e controlo) e menos o autoritário. O tipo permissivo está pouco ligado a esta variável e o negligente a contextos com desvantagem económica (Shucksmith *et al.* 1995); um alto nível educativo por parte dos pais, ocorre mais controlo e afecto (estilo autoritativo) e mais

educação familiar – mais competência académica por parte dos filhos (Pelegrina *et al.* 2002). No trabalho de Fontaine (1990) a valorização do sucesso escolar era superior nos adolescentes provenientes de famílias com nível socioeconómico elevado e pelos rapazes das zonas urbanas, e menos considerado por aqueles oriundos de famílias de nível socioeconómico baixo e pelas raparigas, especialmente as que viviam em zonas rurais.

Os contextos desfavorecidos educam de uma forma mais autoritária e rígida, colocam ênfase na obediência e no respeito, usando mais a punição física do que os meios mais favorecidos (de contexto socioeconómico alto). Onde se concede mais autonomia aos filhos, dá-se mais ênfase à felicidade, criatividade, ambição, independência, curiosidade, auto-controlo, onde os pais interagem verbalmente com os filhos de uma forma bidireccional, em que as regras são estabelecidas de mútuo acordo e cumpridas com persuasão (Barros, 1994, 2002; ou Maccoby, 1980).

Ao abordar a variável socioeconómica, partindo desta comparação de posicionamento das famílias que se observa em muitos autores, é obrigatório tocar brevemente em dois autores, dois olhares da sociologia, incontornáveis neste aspecto, M. Kohn e B. Bernstein.

Kohn (1971) questiona a relação entre o efeito do posicionamento de classe e as relações que se constroem dentro da família, entre pais e filhos. Neste âmbito a evidência empírica demonstra que estar num dos lados da linha que divide os trabalhadores manuais dos não manuais tem profundas consequências na forma de educação dos filhos (autor centra-se em duas categorias de classe, a classe trabalhadora e a classe média).

Para Kohn a essência da diferença está em que os pais da classe trabalhadora querem que os seus filhos se adaptem às normas impostas externamente, enquanto os pais da classe média estão muito mais atentos à sua dinâmica interna. Sendo que os diferentes

valores adoptados pelas classes dependem das suas condições de vida, e estes têm fortes influências na forma de educar os filhos.

Os pais da classe trabalhadora são mais propensos a aplicar os castigos físicos, quando as consequências imediatas e directas dos actos de desobediência dos seus filhos são externas. Assim, castigam um filho por brincar quando estragam um móvel ou o nível de ruído que fazem é intolerável. Para a classe trabalhadora o importante é que a criança não transgrida as regras impostas externamente. As relações pais-filhos estão mais orientadas para manter a ordem e a obediência.

Os pais de classe média apelam mais ao raciocínio, ao diálogo bidireccional, apelam à culpa e a outros métodos relativos à persuasão. Os pais castigam baseando-se mais na interpretação da intenção da criança. Assim, castigarão uma acção desmedida quando o contexto seja tal que se interprete como uma perda de controlo. Mas, as relações pais-filhos na classe média caracterizam-se por ser mais complacentes e igualitárias.

Por outro lado, Kohn (1971, p. 681) encontra diferentes papéis sexuais nas famílias – as mães de classe média querem que os maridos sejam um apoio para os filhos, concedendo numa importância secundária à responsabilidade de impor restrições. As mães de classe trabalhadora procuram que os maridos sejam mais directivos (o apoio é menos importante que a restrição). Por outro lado, entre as famílias de classe média os papéis de pai e mãe não estão claramente diferenciados. A diferenciação existente corresponde em grande medida à especial responsabilidade no apoio que o pai e a mãe dão aos filhos do mesmo sexo. Entre as famílias de classe trabalhadora os papéis paternos e maternos estão melhor delimitados, com a mãe sempre como principal elemento de apoio. Em algumas destas famílias a mãe especializa-se em apoiar e o pai em reprimir, noutras (a maioria) as mães criam os filhos e os pais encarregam-se de providenciar os recursos.

Bernstein (1990; ver também Costa, 1997), através da análise da comunicação verbal na escola, identificou duas formas de linguagem ou códigos linguísticos, que traduzem diferentes contextos sócio-culturais – o código restrito e código elaborado.

No código restrito o uso da linguagem faz-se através de um conjunto de palavras de variabilidade reduzida, com um planeamento de comunicação mínimo. Em consequência desta orientação, aumenta a importância da comunicação extra-verbal, fundamental para transmitir atributos individuais – expressão física, tom da voz, etc. A este nível, em consequência do uso de um código que foge à abstracção, conduz a uma linguagem em que os significados são traduzidos de uma forma concreta, descritiva (mais ligados ao contexto) e transmitidos de uma forma implícita. No código elaborado o vocabulário utilizado é mais variado, levando obrigatoriamente a um planeamento de comunicação mais complexo, ao contrário do código restrito. Neste código é mais difícil prever os elementos organizadores, permitindo, através da elaboração verbal (recursos linguísticos), a troca de experiências e símbolos individuais, em que os significados são transmitidos de uma forma explícita.

Um grupo social – com função profissional e estatuto social – em que se desenvolvam fortes ligações comunitárias, as relações de trabalho são pouco variadas e exigem reduzida tomada de decisão, as intenções colectivas são mais eficazes do que as individuais, as tarefas são de manipulação e de controlo físico e não de organização e de controlo simbólico, será natural aceitar que do meio deste contexto se gerem formas de comunicação específicas. Um contexto sócio-cultural, em que a orientação para o código restrito está presente, vai dar à criança que se socializa modelações muito específicas. O contexto fará realçar o comum, o concreto, o aqui e agora. No meio familiar desenvolvem-se sistemas de comunicação fechados, onde as áreas de decisão e de julgamento estão definidas de acordo com o estatuto dos membros dessa família (papéis atribuídos), com implicações na falta de discussão/ interacção entre pessoas com diferentes papéis. Este enquadramento dificulta a elaboração verbal de intenções subjectivas e de juízos e não se aprende a lidar com problemas de ambiguidade e ambivalência de papéis. No controlo é utilizada uma linguagem com significados particularistas (ligados ao contexto, são implícitos), e a forma de controlo (imperativo) tende a ser realizada através de uma linguagem de elevada previsão lexical ou extra-verbal (Costa, 1997).

Outro contexto cultural, em que se utiliza outro conceito de comunicação (código elaborado), vai promover a discussão e partilha de decisões. Aqui, desenvolvem-se sistemas de comunicação abertos, onde existem e se respeitam as escolhas individuais. Esta comunicação leva à construção de papéis (adquiridos) em que as decisões e juízos surgem em função das características das pessoas. O controlo (por apelo) realiza-se com recurso a uma linguagem verbalmente elaborada, através de significados universalistas (são explícitos) (Costa, 1997).

O factor que influencia é a *comunicação* e a *estrutura de papéis* definidos na família. Em meios populares, onde os papéis familiares são rígidos e a comunicação pouco elaborada, os pais educam com regras mais rígidas. As famílias burguesas promovem a negociação, atendem à natureza da personalidade da criança, as regras são mais flexíveis.

Posicionamentos de classe podem originar diferentes valorizações do desempenho escolar como via privilegiada de realização profissional futura ou como condição indispensável para desempenhar satisfatoriamente o papel de adulto e, em outros contextos, podem considerar o sucesso no desempenho escolar como supérfluo. Em geral, se bem que o sucesso escolar nunca é considerado negativamente, é menos valorizado no seio “nível socioeconómico baixo” e mais no seio do “nível socioeconómico elevado”, tanto nas regiões rurais ou urbanas (Fontaine, 1990).

Brooks-Gunn e Duncan (1997) não se distanciam destas perspectivas apresentadas. No que se refere à relação pais-filhos os trabalhos sugerem que o ajustamento da criança e desempenho é facilitado por determinadas práticas parentais. Os pais que vivem em situação de pobreza apresentam uma baixa qualidade de interacção e usam severos castigos. Estas práticas parentais podem desempenhar um papel importante entre situação socioeconómica e resultados da criança. Nestes contextos, as mães pobres batem mais os filhos que as outras mães – sendo este comportamento um importante componente do efeito da pobreza na saúde mental das crianças.

Posicionamento minoritário

Podem existir aspectos particulares relativos a uma pertença a um grupo minoritário, que se sobrepõem em muitos aspectos a questões falta de recursos económicos e culturais no ambiente de acolhimento.

- a) Os pais podem estar muito ocupados com o trabalho (geralmente pouco qualificado) e, por isso, com menos tempo para a demonstração de comportamentos de compreensão/ paciência. Podendo aparecer práticas parentais coercivas quando existem motivos para essa prática. Esta situação vivencial pode estar na base de diferentes valorizações da escolaridade e da importância do sucesso no desempenho escolar.
- b) Os pais podem ser, por excesso, protectores dos filhos do mundo que os rodeia, uma vez que a influência do exterior pode ser percebida como uma ameaça aos valores do grupo; o uso do controlo parental neste domínio pode ser a norma de actuação perante os filhos.
- c) Os pais podem usar um controlo que obrigue à obediência e submissão parental. Estes pais, que são rígidos na disciplina dos seus filhos, estão a prepará-los para a idade adulta, uma vez que acreditam que se de alguma forma transgredirem a sociedade lhes aplicará severas condições.
- d) Os pais podem sentir a necessidade de comunicar aos filhos que o “bom trabalho” desenvolvido é importante no contexto escolar bem como na preparação para o futuro profissional; mas por outro lado, informam os filhos do facto de que o preconceito e a discriminação podem também influenciar os resultados.

Estas ambivalências nas famílias pertencentes a grupos minoritários (em situação desfavorável, socioeconomicamente) podem construir instruções contraditórias em relação à escolaridade. Se é importante frequentar a escola e obter um bom desempenho com perspectivas de um futuro com menos dificuldades, desejo de todos os pais, por outro lado também existe na comunicação na “sociedade de acolhimento podem existir

barreiras, com fundações no preconceito e na discriminação, muito difíceis de ultrapassar”. Esta contradição pode ser vista como um contributo para o afastamento face à escola, que se encontra em alguns dos jovens de grupos minoritários (Pachter e Dumont-Mathieu, 2004; Spencer *et al.* 1990; Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2003, p. 167).

Halgunseth *et al.* (2006) apresentam no seu artigo a investigação de Varela *et al.* (2004), que depois de controlar a variável socioeconómica, encontrou pais mexicano-americanos, com filhos adolescentes, apresentavam um maior score em parentalidade autoritária (uso de poder assertivo para impor as regras) que os pais não hispânicos brancos americanos.

Por outro lado, verificou que dentro do mesmo grupo étnico, os pais imigrantes mexicanos apresentavam um score mais elevado em parentalidade autoritária que os pais não imigrantes residentes no México. Assim, para muitos destes pais Latinos, o stress de aculturação pode influenciar o uso da punição física e verbal.

2.3. Variáveis psicossociais

Outras variáveis podem ser observadas no âmbito dos estilos parentais, as exigências para a autonomia, o desempenho escolar e a influência da pertença a um grupo étnico e cultural são questões fundamentais.

2.3.1. A autonomia

Fleming (1992) coloca a autonomia no centro da reflexão sobre a adolescência, uma vez que se encontra ligada a processos de formação da identidade, de individuação e de separação. Esta encontra-se nos estudos de Becker (1964) e Shaefer (1965, e também 1959) nas dimensões de comportamento parental, no primeiro *restritividade vs permissividade*, e no segundo, *autonomia vs controlo*. Para Baumrind autonomia na adolescência está muito relacionada com um tipo específico de comportamento parental

no exercício do controlo – autoritativo – que é fomentada por atitudes parentais que conjugam em simultâneo a definição clara de limites e regras para o comportamento com aceitação e envolvimento.

No modelo integrativo de Darling e Steinberg (1983) a promoção da autonomia enquadra-se nas práticas parentais e num contexto do estilo parental específico. Dentro do estilo autoritativo existe um clima emocional que fornece um bom modelo de resolução, uma vez que os pais promovem uma estrutura que favorece ainda mais as competências da criança. Num estudo com crianças do pré-escolar de famílias autoritativas, verifica-se que um activo encorajamento à autonomia por parte dos pais, sem que abduquem do seu papel, está relacionado com a motivação, o desempenho escolar e a competência social dos filhos (Mattanah, 2005).

Na região do Québec, Deslandes e Potvin (1999) verificaram a relação entre os níveis de autonomia e de desempenho escolar, em adolescentes, utilizando para isso um instrumento adaptado – *Student Report of Autonomy* (Greenberger *et al.* 1974) – com três dimensões: aspectos da identidade, orientação em relação ao trabalho e auto-confiança. O primeiro resultado confirma a relação positiva entre o nível de autonomia dos adolescentes e o nível escolar. Observando em particular, a orientação em relação ao trabalho foi responsável pela maior contribuição na predição do nível escolar. No entanto todas as dimensões de autonomia estão positivamente associadas com o nível/grau escolar dos adolescentes.

Numa investigação com adolescentes da zona da cidade do Porto, que frequentavam a escola pública, concluiu-se que a autonomia tem uma correlação negativa com o controlo autoritário exercido pelos pais, e está relacionada com a percepção de contextos parentais encorajadores de autonomia. A variável sexo deu origem a resultados interessantes a) a autonomia é significativamente elevada nos rapazes comparativamente às raparigas em todos os grupos etários (mas a autora está a utilizar uma autonomia comportamental), e b) nas raparigas a autonomia diminui com a percepção elevada de muito amor; em ambos os sexos, na adolescência final a autonomia associa-se a muito amor (Fleming, 1992).

Fontaine (1988, 1990) numa investigação realizada no norte do país, ao nível do 6º ano de escolaridade, ao analisar a relação entre a autonomia (também comportamental) e motivação para o sucesso escolar, verificou que os mais motivados tinham níveis de autonomia inferior; com excepção para as raparigas urbanas provenientes de famílias de classe social baixa, que tinham valores de autonomia superiores.

A autora argumenta muito pragmaticamente – a “redução da autonomia concedida aos jovens garante o seu investimento no domínio escolar e permite a indicação, a cada momento, das estratégias mais eficazes para rentabilizar o esforço. Não deixa ao jovem a possibilidade de investir noutros domínios, nem de experimentar estratégias próprias à procura de soluções... A autonomia concedida ao sujeito deixa-lhe a possibilidade de optar por investir em domínios não escolares, porventura mais atraentes, e estimula o jovem a descobrir estratégias próprias de aprendizagem que podem não ser imediatamente coroadas de êxito, ...” (p. 23)

Nem sempre os resultados vão no mesmo sentido. Grolnick e Ryan (1989) procuram saber das relações entre as dimensões parentais da escala construída para o efeito e múltiplos aspectos de auto-regulação e competência no âmbito da realização académica. A escala constituída por três dimensões – autonomia, envolvimento e estrutura – permitiu descobrir que o sexo não produz efeitos nas duas últimas dimensões, mas na “autonomia”. Os pais e as mães dão mais apoio-autonomia às raparigas que aos rapazes. Por outro lado, a autonomia estava relacionada com auto-regulação académica, competência escolar, e ajustamento das crianças. Esta dimensão também é preditora do desempenho académico. Os autores concluem que promovendo o apoio à autonomia das crianças, os pais preparam melhor os filhos para um ambiente educacional que exige independência e auto-regulação.

Em outros contextos culturais, com famílias intactas, ou famílias monoparentais de meios socioeconómicos desfavorecidos, têm recursos mais limitados. Pode-se especular que esta escassez de recursos é potenciadora do encorajamento à autonomia dos jovens adolescentes.

Por exemplo, nos Estados Unidos, os pais de grupos minoritários, os afro-americanos, hispânicos, e brancos não Hispânicos, concedem mais autonomia comportamental do que é costume para a sua idade. Esta forma de actuação pode estar associada a baixos desempenhos escolares e altos níveis de comportamentos desviantes (fugir de casa, fumar, contactos com a policia, “vadiagem”, etc.). Esta concepção de autonomia, nestes grupos minoritários, pode ser explicada em parte pela presença da existência de práticas parentais muito específicas (Spencer *et al.* 1990).

2.3.2. O desempenho escolar

Muitos dos estudos analisam a relação entre os estilos parentais (mas também as práticas parentais, ver por exemplo Park e Bauer, 2002) e o desempenho escolar das crianças e adolescentes. Em termos gerais, os filhos de famílias autoritativas estão entre os alunos que revelam melhores resultados escolares, não esquecendo que a questão étnica introduz aqui uma variabilidade não muito fácil de justificar que será abordada no ponto seguinte.

Excluindo o efeito particular desta variável, Steinberg (2001, mas também em Steinberg, 2006) é afirmativo ao escrever que os filhos de pais autoritativos têm mais sucesso independentemente do grupo étnico, nível socioeconómico ou tipo de família. O que o autor quer dizer é que – os resultados indicam que os jovens afro-americanos e asiáticos não sofrem os efeitos negativos do clima autoritativo como os adolescentes brancos (isto não é dizer que os adolescentes afro-americanos e Asiáticos beneficiam do estilo autoritativo) – os resultados indicam que os adolescentes de grupos minoritários que crescem em meios autoritativos demonstram melhores indicadores, comparativamente aos outros tipos, relativamente a vários aspectos de ordem psicológica (ex. desenvolvimento psicológico, sintomas de angustia e/ ou problemas de comportamento). Como foi escrito, o único ponto em que os grupos afro-americanos e Asiáticos são favorecidos é no desempenho escolar em que o estilo autoritativo não os beneficia particularmente (embora como veremos haja perspectivas divergentes, *ver ponto 2.2.3.*).

Em seguida vamos expor alguns resultados de estudos em conformidade com a argumentação referida.

Dornbusch *et al.* (1987) fazem um breve enquadramento, e nesta parte introdutória, expõem cinco aspectos fundamentais que Hess e Holloway (1984) relacionam a família com o desempenho escolar, a saber, 1) interação verbal entre a mãe e a criança, 2) expectativas parentais face aos resultados, 3) relação afectiva positiva entre pais e a criança, 4) crenças e atribuições parentais relativamente à criança, 5) estratégias de disciplina e controlo. Os autores, Dornbusch *et al.* (1987), referem que o último aspecto indicado é aquele que apresenta maior influência no desempenho escolar do aluno. Em seguida partem uma amostra de 7836 adolescentes de escolas secundárias em função desse aspecto, utilizando para isso a tipologia de Baumrind: autoritativo, autoritário e permissivo.

Os resultados revelaram que o tipo autoritativo tem uma correlação positiva e significativa com a performance escolar, tanto nos rapazes como nas raparigas. Os outros tipos, autoritários e permissivos, apresentam correlações negativas significativas com a performance escolar tanto nos rapazes como nas raparigas.

Mais tarde, Lamborn *et al.* (1991), partindo de duas dimensões *aceitação/envolvimento e rigidez*, distribui uma amostra multicultural por quatro tipologias parentais. Os filhos de famílias autoritativas revelaram os melhores desempenhos escolares. Por oposição, os filhos de famílias negligentes foram aqueles que relataram os piores resultados.

Mais uma vez, os resultados são concordantes com outras investigações. Em Steinberg, Elmen e Mounts (1989), os resultados demonstram a forte evidência do impacto do estilo autoritativo no desempenho escolar. Em Steinberg, Lamborn, Dornbusch e Darling (1992), os resultados indicam que os adolescentes de contextos autoritativos pontuam mais claramente no desempenho escolar, comparativamente àqueles que gradualmente pontuam menos em autoritatividade (autoritativo a não autoritativo).

No contexto nacional, Veiga (1989) verifica que os filhos de pais compreensivos apresentam melhores resultados escolares. Mas toca no aspecto da autoridade parental, a diferença encontrada no rendimento escolar, entre o grupo de alunos com pai autoritário e o grupo com pai compreensivo, apresenta a autoridade paterna como significativamente influente no desempenho dos alunos. Na mesma década Fontaine (1990) detectou a mesma influência, quando refere “o autoritarismo não parece constituir um entrave ao desenvolvimento da motivação dos jovens, contrariamente ao que se observa em outras culturas, por exemplo norte-americanas” (p. 220).

Os estudos realizados indicam uma relação positiva entre parentalidade autoritativa e desempenho escolar dos adolescentes. Podemos colocar a questão tradicional, *porquê é que o contexto de educação autoritativo está associado com resultados positivos na escola?*

Uma das primeiras investigações neste domínio foi conduzida por Baumrind (1967). Seguindo um estudo longitudinal de uma amostra de 32 crianças desde o pré-escolar até à adolescência, os dados indicaram que os filhos de pais autoritativos eram mais maduros, independentes, pró-sociais, activos, e mais orientados face ao desempenho do que os filhos de pais não autoritativos. Por outro lado os filhos de pais permissivos tinham scores mais baixos em auto-confiança, auto-controlo, e competência. Para examinar a consistência dos dados através do tempo, a autora examinou novamente na adolescência a relação inicial. Encontrou que a relação entre estilos parentais e desempenho na escola era consistente com os resultados iniciais (Baumrind, 1989, *cit. Cruz, 2005*).

Para Steinberg (2001) a parentalidade autoritativa funciona porque faz três coisas: 1) a educação (*nurturance*) e o envolvimento parental tomam a criança mais receptiva à influência parental, permitindo uma socialização mais eficiente e efectiva; 2) a combinação de suporte e estrutura facilita o desenvolvimento de competências auto-reguladoras, que permitem o funcionamento da criança como responsável e individualmente competente; e 3) o tipo de comunicação verbal deste contexto fornece

ajuda à criança face à competência cognitiva e social, favorecendo assim o seu funcionamento fora da família.

No entanto, não sendo um resultado consistente numa perspectiva intercultural, Spera (2005, 2006) argumenta com a justificação de Durkin (1995) que interage com três razões:

- Os pais autoritativos promovem um alto nível de segurança emocional que promove nas crianças um maior bem-estar e independência que os ajuda na escola;
- Os mesmos pais interagem verbalmente explicando as razões das decisões. Este tipo de interacção fornece às crianças o conhecimento e entendimento de valores e objectivos familiares. Estes constituem-se como instrumentos necessários para fazer face ao desempenho na escola, e;
- Por último, uma vez que esta comunicação é bidireccional, promove capacidades no sentido da relação interpessoal e produz um melhor ajustamento. Esta capacidade ajuda a criança a ser mais capaz social e academicamente.

No seguimento desta problemática, Aunola, Staittin e Nurni (2000) colocaram a mesma questão para uma investigação com adolescentes suecos do 8º ano de escolaridade. Depois de terem distribuído a amostra pelos estilos parentais, constataram que os filhos de pais autoritativos apresentavam estratégias de realização diferentes dos grupos restantes. Estes adolescentes revelaram de menos “tarefas irrelevantes” e “passividade sem iniciativas”; referiram também menos “expectativas de fracasso” e apresentaram um alto nível de “atribuições de auto-valorização”. No lado oposto das avaliações estavam os filhos de pais negligentes.

Estes resultados são importantes uma vez que sugerem que a associação entre o desempenho escolar e tipo de família podem ser mediado pelas estratégias de realização. Além disso, o uso de estratégias não adaptativas e o baixo desempenho a que está associado, pode conduzir a outros problemas, tal como o abandono escolar e consequentemente a problemas de emprego futuro. Por outro lado, esta perspectiva abre

uma possibilidade de intervenção na escola a fim de colmatar muitos dos problemas de realização escolar.

2.2.3. O grupo étnico e cultural

Em cada grupo étnico podem existir normas sociais que reflectem as condições necessárias para uma sobrevivência óptima. Uma determinada prática educativa pode ter significados diferentes consoante a família está integrada numa comunidade em que essa prática educativa é ou não aceite (Maccoby, 1980).

As crenças parentais são em parte construídas perante o contexto vivido e este, como espaço de cultura, influencia o desenvolvimento da criança através da conjugação de três aspectos: 1) o meio físico e social em que a criança é criada (ex. o tempo de sono num país ocidental e na África oriental; o espaço que é criado para a criança dormir comparativamente a essa ausência num país da África oriental), 2) a tradição posta no cuidado e educação da criança (ex. quando a criança é colocada às costas da mãe e a acompanha, prática responsável pela diferenciação de etapas de desenvolvimento, como o andar) e, 3) a psicologia dos pais (ex. as mães ocidentais promovem a auto-confiança, a independência e a individualidade, comparativamente a outras mães hispano-americanas que procuram que as crianças sejam obedientes, respeitosas e aceites pela comunidade). O estudo das diferenças culturais é importante para perceber que um determinado comportamento pode ser interpretado como positivo, mas depende do tipo de objectivos parentais (Super e Harkness, 1986, *cit.* Pachter e Dumont-Mathieu, 2004).

No entanto, tem havido muita especulação em relação à influência da cultura no tipo de controlo parental, especialmente entre subculturas ou grupos étnicos. Relativamente aos negros nos Estados Unidos, muitos trabalhos têm evidenciado que o padrão parental autoritário, quando acompanhado de uma atitude calorosa, está associado a características diferentes nos jovens, por comparação aos brancos.

Na década de 60, Baumrind (1972) ao estudar crianças negras e suas famílias, separadamente, detectou várias características que as distinguiam das crianças brancas:

- 1) as raparigas negras são muito competentes – raparigas oriundas de contextos autoritários eram emocionalmente independentes, revelavam uma forte responsabilidade no cuidado de familiares, e na escola comportavam-se de forma agressiva e extrovertida;
- 2) o ser autoritário tem um aspecto cultural muito forte – existe um baixo nível de rejeição paternal; estes são menos retraídos e são mais espontâneos. As práticas educativas desenvolvem dureza e auto-suficiência nas raparigas, mas não é sentido como uma rejeição, mas sim como um cuidado na educação; e
- 3) o ser autoritário não está associado ao desempenho intelectual nas crianças (em famílias negras ou brancas) – o uso de controlo, da razão e encorajamento da expressão individual (*práticas autoritativas*) está associado nas raparigas brancas à realização intelectual bem como à independência; nas raparigas negras este padrão familiar não produz os mesmos benefícios comportamentais.

Dornbusch *et al.* (1987) realizaram um estudo na área de São Francisco com 7836 adolescentes em escolas secundárias multiculturais. Após a distribuição da amostra pelos três tipos parentais de Baumrind (autoritativo, autoritário e permissivo), relativamente à questão étnica os resultados foram, 1) na generalidade, em todos os grupos étnicos o estilo autoritário e o permissivo estão relacionados com o mais fraco desempenho académico, e o autoritativo está associado com os melhores desempenhos académicos, mas encontraram-se diferenças étnicas. Detalhadamente, os hispânicos são penalizados pelos efeitos do estilo autoritário (mais as raparigas que os rapazes); nos asio-americanos quase não existe relação entre o estilo autoritativo, o permissivo e os resultados académicos; isto significa que para estes adolescentes o tipo autoritário oferece mais suporte face ao desempenho escolar, 2) olhando agora para dentro dos grupos étnicos, com a realização de regressões, para os brancos e os hispânicos o estilo autoritativo constitui-se como variável preditora do bom desempenho escolar. Nos afro-americanos nenhuma das tipologias parentais é preditora em relação aos resultados

escolares (p. 1254). No entanto, para os Asiáticos o melhor preditor do desempenho escolar é o estilo autoritário – isto significa que o sucesso das crianças asiáticas nas escolas não pode ser adequadamente explicado nos termos dos estilos parentais aqui presentes.

Posteriormente, Steinberg, Dornbusch e Brown (1992) fazem a pergunta como ponto de partida para o trabalho – *podem as diferenças étnicas no desempenho escolar ser explicadas através do uso da parentalidade autoritativa?* No seguimento do estudo anterior parece que a resposta está dada, isto é, não. Os adolescentes asiáticos de famílias autoritárias apresentam os melhores desempenhos escolares entre os jovens de outros grupos étnicos. Por outro lado, os adolescentes afro-americanos e hispânicos com famílias autoritativas têm fracos resultados escolares. Face à importância colocada no poder do estilo autoritativo estes resultados são difíceis de explicar.

Steinberg e colegas (1992) prosseguiram com a intenção de dar um sentido ao paradoxo e, para isso, colocaram a hipótese de investigação – os efeitos da parentalidade autoritativa difere em função do contexto ecológico em que os adolescentes vivem. Para o efeito dividiram a amostra multicultural em famílias autoritativas e não autoritativas e em três níveis socioeconómicos. Os resultados foram consistentes com os anteriores, ou seja, os adolescentes brancos provêm maioritariamente de contextos autoritativos, contrariamente aos Asio-americanos e o melhor desempenho escolar deste grupo contraria a hipótese formulada.

Como já foi referido, independentemente do grupo étnico, os adolescentes provenientes de famílias autoritativas são favorecidos em muitos aspectos psicológicos. No entanto, olhando para o desempenho escolar, os brancos e os Hispânicos beneficiam mais da parentalidade autoritativa que os Afro-americanos ou Asio-americanos.

Após estes resultados os autores ensaiam uma possível explicação. Verificam que os adolescentes de todos os grupos étnicos valorizam de igual modo a crença que obter uma boa educação vale a pena; a diferença étnica foi encontrada acerca das consequências de não se obter uma boa educação. Os Asio-americanos acreditam que é

mais difícil obter um bom emprego tendo uma insuficiente educação escolar. Hispânicos e os afro-americanos, como grupos minoritários, acreditam que trabalhos bem remunerados são proibitivos para eles de acordo com as credenciais educacionais. Assim, colocam menos esforço no seu trabalho escolar.

Na essência, os resultados apontam para diferenças nos grupos étnicos, relativamente ao diferente valor atribuído à educação. Que pode ter fortes implicações no julgamento dos professores face à postura dos alunos face ao trabalho na escola.

Em relação às diferentes valorizações, os alunos Asio-americanos apresentam os melhores resultados na escola, acreditam mais que ter maus resultados na escola tem repercussões negativas no futuro, dedicam mais tempo ao estudo, atribuem o seu sucesso ao trabalho e descrevem os pais como tendo altos padrões face ao desempenho escolar. Os alunos Hispânicos e Afro-americanos, com um fraco percurso escolar, não se preocupam tanto com as consequências deste desempenho, gastam menos tempo nos seus estudos, atribuem menos que os outros o seu sucesso ao trabalho árduo e retratam seus pais como menos exigentes quanto à qualidade no trabalho.

Assim, parece existir um significado específico de ordem cultural para uma dimensão dos estilos parentais (Darling, 1999). Steinberg *et al.* (1994) volta a trabalhar com os quatro grupos étnicos num estudo longitudinal, em dois anos consecutivos, e relativamente ao efeito do grupo étnico e desempenho escolar não encontraram resultados que não estejam já descritos.

Mas neste ano surge um trabalho de Chao (1994), que aceita o sentido dos trabalhos anteriores, e argumenta que a parentalidade autoritária Chinesa tem sido descrita de forma etnocêntrica e em parte enganadora; nesta cultura altos scores de exigência e baixos em envolvimento não têm o mesmo significado. Se nos Estados Unidos o estilo autoritário está por vezes ligado a alguma hostilidade, agressão ou dominância, para os Asiáticos a obediência e a rigidez parental pode estar ligada ao interesse, cuidado e envolvimento em relação à criança.

O autor explica esta relação através de dois conceitos da cultura Asiática, no controlo está presente o *chiao shun* e o *guan*. O primeiro envolve uma ideia de instrução, em contexto suportivo, com um elevado envolvimento e relação psicológica forte entre mãe-criança. A “instrução” é focalizada na capacidade da criança para ter um bom desempenho na escola. O segundo apresenta uma conotação muito positiva, uma vez que significa ter ao seu cuidado ou “ter amor”; ambos os conceitos enfatizam aspectos de conduta.

Na parte empírica do artigo, Chao (1994) elabora um questionário derivado das ideias do *chiao shun* e o *guan*, dividido em ideologias quanto ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e quanto à relação mãe-criança. Ao comparar mães imigrantes chinesas e americanas (brancas), todas de classe média, chega à conclusão esperada. As mães chinesas apresentaram um score significativamente mais elevado na maioria dos itens que constituem o questionário das ideologias quanto à educação das crianças. Face aos resultados, o autor defende que o tipo autoritário utilizado no ocidente não se adapta à cultura chinesa na definição da parentalidade, de acordo com o modelo proposto por Baumrind.

Mais tarde, Chao (2001) vem reforçar a sua argumentação, ao introduzir, entre outras, duas variáveis a) asiáticos de 1ª e 2ª geração e americanos (brancos) de geração superior à 2ª, e b) o nível de satisfação da relação com os pais, que caracteriza no bom sentido o estilo autoritativo no ocidente. Os resultados indicaram, como seria de prever, que os americanos (brancos) são favorecidos pelo estilo autoritativo, mas os asiáticos, de 1ª ou de 2ª geração, não são beneficiados por este estilo no desempenho escolar. Relativamente à influência da segunda variável, se produz os efeitos esperados nos americanos brancos (aspecto correlacionado com o estilo autoritativo), os adolescentes asiáticos não revelam ganhos em relação ao desempenho escolar.

Leung, Lau e Lam (1998) seguem o mesmo trilho de Chao ao refutarem Dornbusch *et al.* (1987) ou Steinberg, Dornbusch e Brown (1992) para terminarem com uma inesperada justificação sociológica. Fazem um estudo comparativo com adolescentes do ensino secundário de Hong Kong, Estados Unidos (São Francisco) e Austrália

(Melbourne). Reorganizam o instrumento de avaliação dos estilos parentais de Dornbusch *et al.* (1987). Reagrupam os itens em quatro escalas, *autoritarismo geral e académico* e *autoritatividade geral e académica*. Os autores chegam a dois resultados importantes, 1) para os chineses o preditor do desempenho escolar foi a dimensão *autoritarismo geral* e para os americanos e australianos o preditor foi *autoritatividade geral*. Em certa medida este resultado é enquadrado teoricamente, mas 2) para os americanos e australianos filhos de pais com baixa escolaridade, o autoritarismo estava relacionado com o desempenho escolar. Significa que os pais de menor estatuto social podem enfatizar mais o conformismo e as crianças correspondem mais às exigências dos pais no sentido de trabalhar mais.

Para Leung, Lau e Lam (1998) este dado permite concluir que o baixo nível de educação dos pais chineses pode explicar porque o autoritarismo parental está associado positivamente com o desempenho escolar. Sublinham, também, a importância da inclusão de variáveis demográficas nos estudos interculturais, uma vez que possíveis diferenças podem ser explicadas via interferência destas variáveis.

Agora, Attaway e Bry (2004) procuram também apresentar resultados em defesa dos afro-americanos, criticando o facto que os estilos parentais não são um bom preditor em relação ao desempenho escolar, baseados em parte nas percentagens reduzidas deste grupo étnico nos estudos realizados (ex. Steinberg *et al.* 1992 e 1994). Na sua revisão bibliográfica apresentam uma investigação de Radziszewska *et al.* (1996) – realizaram um estudo com 3993 adolescentes, em que pelo menos 50% eram hispânicos e afro-americanos. O estilo parental foi avaliado através de um simples questionário de um item para cada tipologia, em que se perguntava sobre o grau de percepção sobre o controlo exercido pelos pais. Os adolescentes que dizem que os pais são autoritativos reportam melhor desempenho académico comparativamente aos outros da amostra. Este trabalho sugere que o estilo parental pode influenciar o desempenho académico nos jovens negros. Attaway e Bry (2004) seguem a mesma hipótese com uma amostra predominantemente negra, mas utilizam outra metodologia. Para o efeito elaboram duas escalas para serem aplicadas às mães – uma sobre as crenças de controlo e outra sobre

crenças de responsividade. Ao produzirem uma regressão com estas dimensões, as crenças parentais de controlo constituíram-se como predictoras da variável dependente, desempenho escolar; ou seja, um alto controlo prediz baixos resultados nos adolescentes ($B=-5,34$). A variável crenças parentais de responsividade não foi preditora. Isto sugere que a tipologia autoritária pode estar na origem dos baixos resultados escolares nos adolescentes afro-americanos à semelhança de outros grupos étnicos.

Halgunseth *et al.* (2006) também procuram um novo enquadramento para os resultados obtidos pelos adolescentes hispânicos na investigação de Dornbusch *et al.* (1987). Os autores colocam argumentos culturais para explicar a ausência de efeitos negativos associados ao uso de um alto controlo parental. Examinando os itens que compõem a escala do estilo autoritário e o estilo permissivo encontram que a) no primeiro caso, vão ao encontro da cultura dos Latinos, reflectindo aspectos relativos ao “*respeto*” na educação parental da criança, b) no segundo caso, os itens vão no sentido contrário às dificuldades linguísticas dos pais imigrados dando origem a barreiras na relação com a instituição escola, no envolvimento com a escola ou na ajuda dos trabalhos da escola dos seus filhos.

Para os autores, Halgunseth *et al.* (2006), a particularidade cultural e o confronto com a instituição escola do país de acolhimento fizeram com que se tivesse verificado uma maior pontuação de Latinos nos estilos autoritário e permissivo.

Deixando a problemática do desempenho escolar, existem outros efeitos devido à cultura ou etnicidade, que passamos a apresentar alguns resultados de estudos efectuados.

Kandel e Lesser (1972, *cit.* Sprinthall e Collins, 1999) aplicaram questionários a 1141 adolescentes (média de idades 16 anos) e aos pais, nos Estados Unidos, e a 977 adolescentes (com média de idades 15 anos) e aos pais, na Dinamarca. Os adolescentes frequentavam escolas secundárias de áreas urbanas e rurais nos dois países.

Detectou-se que as famílias dinamarquesas são predominantemente democráticas, enquanto as americanas são mais do tipo autoritário. De um modo geral, a) os pais dinamarqueses exerciam um menor controlo sobre os filhos, os adolescentes dinamarqueses relatavam com mais frequência a existência de debates e argumentações bidireccionais, b) os pais americanos tinham mais regras específicas e davam menos espaço para explicações; os adolescentes perante esta forma de controlo manifestavam maior conformidade quando as regras eram bem definidas.

No âmbito destes estudos entre culturas, parece que esta é a primeira fonte de informação que orienta as práticas parentais. O uso do controlo pode sofrer diferentes leituras e daí práticas concretas, no que se refere à promoção do respeito pelas regras, das convenções sociais, no sentido de assegurar a integração social e o sucesso da criança. Por outro lado, as sanções disciplinares variam consoante as culturas. É sabido que o castigo físico é frequente e valorizado como controlo da criança e adolescentes em determinadas culturas; noutros locais esta prática é altamente condenável.

Num estudo distinto, mas ainda ligado ao uso do controlo, agora coercivo, muitas crianças que sofrem maus-tratos em grupos minoritários têm estado ligado a estratégias disciplinadoras parentais. Mães mexicanas – imigrantes de primeira e segunda geração nos Estados Unidos, escolhem o castigo corporal como última opção como método de controlo quando a criança se porta mal. Ambos os grupos de mães usavam mais o controlo de proibição de actividades, tais como, “não ver televisão”, “não jogar com os amigos” e em menor ocorrência “bater”. No entanto, existiram diferenças no modo como as mães usam o controlo.

As mães imigrantes da primeira geração usam mais a disciplina física/ castigos e argumentação verbal que as outras mães mexicanas de segunda geração. As mães mexicanas de segunda geração usam mais o ralhar em vez de bater, como forma de controlar o comportamento da criança (Buriel *et al.* 1991, *cit.* Heath, 1995).

Ainda dentro desta perspectiva, Claes *et al.* (2003) compararam adolescentes do ensino secundário que residiam nas capitais do Canada, França e Itália no sentido de saber

onde existiam pais mais tolerantes ou mais punitivos. Relativamente ao primeiro aspecto ocorreu um efeito de género – os pais mais tolerantes são os Canadianos. No entanto, em França e na Itália, os pais são mais tolerante em relação aos filhos, comparativamente às filhas. Em relação ao uso da punição, os pais no Canada usam mais procedimentos indutivos quando as regras são quebradas; na França e Itália os pais usam mais a punição como forma de controlo da situação.

Estes resultados remetem-nos para os países asiáticos, nos quais as relações parentais são muito formais, como foi descrito nos trabalhos de Chao (1994 e 2001) ou Leung *et al.* (1998), e para países latinos, onde ocorrem práticas tendencialmente autoritárias e punitivas (Claes *et al.* 2003)⁵.

Numa amostra de jovens afro-americanos de baixa condição socioeconómica, relativamente a um aspecto particular de reacção antecipada face a possíveis situações hipotéticas (ex. como reagiria se fosse confrontado com alguém que apontasse uma arma, ou se te quisesse bater, etc.), o efeito género indicou que os rapazes, antecipadamente, têm uma maior propensão para a reacção violenta que as mulheres. Sobre o efeito estilo parental, os resultados indicam que os adolescentes que percebem as mães como permissivas tendem a demonstrar por antecipação uma maior propensão para uma reacção mais negativa que os outros tipos. Mas, não se encontraram diferenças entre os autoritativos e os de contexto autoritário (Miller *et al.* 2002).

Seabra (1999) parte do quadro teórico de Kellerhals e Montadon (1992) para o utilizar numa investigação em meio multicultural na região de Lisboa. Para isso, no decorrer das entrevistas, define dois tipos de estratégias familiares: *contratualistas* e *estatutárias*. As famílias com estratégias contratualistas fomentam o desenvolvimento e as potencialidades da criança, usam a empatia como técnica de influência e estão abertas à cooperação com outras instituições de socialização como princípio orientador e

⁵ Este uso da autoridade no contexto nacional, país do sul da Europa, não deixa de estar presente nos resultados do trabalho empírico desta tese, como se pode observar no ponto 5.4.1.

activamente. As famílias tipo estatutárias, pertencentes ao operariado e à pequena burguesia de execução, com habilitações escolares que não vão além do ensino secundário, salientam a importância da acomodação às normas sociais, usam a coerção para assegurar a manutenção de uma estabilidade normativa e atribuem às outras instâncias socializadoras um papel específico e restrito, participando de forma distanciada.

Após esta definição teórica, a autora, nos resultados detecta que a pertença à classe social é a clivagem que produz maior diferenciação nas estratégias educativas das famílias; “o principal problema destas crianças face à escola não é terem determinada filiação étnica mas pertencerem a grupos sociais cujo processo de socialização familiar se distancia do processo de socialização escolar” Seabra (1999, p. 67).

Para a autora, as principais características relacionadas com a pertença a um grupo étnico são: 1) relativamente a objectivos educativos, as famílias cabo-verdianas revelam uma acrescida preocupação com os filhos, no sentido de se prepararem para enfrentarem dificuldades no futuro, devendo também aprender a defender-se em relação a outros, o que pode estar alicerçado em experiências associadas ao grupo minoritário, 2) relacionada com o ponto anterior, podem existir expectativas de discriminação étnica, podendo-se esperar momentos de reacções de certa forma violentas, e 3) é atribuída importância aos professores.



Concretizada a revisão de questões relacionadas com os estilos parentais e parte do funcionamento de variáveis sócio-demográficas e psicossociais, com Darling e Steinberg (1993) e Lee *et al.* (2006), elaborou-se uma ponte para o – envolvimento parental – como componente constitutiva das práticas parentais que ajudam a definir o clima emocional que a criança vive em família e que caracteriza o tipo de estilo educativo parental.

Como diz Barros (1994), não é só através do estilo educativo que os pais influenciam o desempenho escolar dos filhos. Não menos importante é o envolvimento parental com a escola (ex. ajudar nos trabalhos de casa, conversar sobre questões que ocorreram na escola, falar com os professores, etc.). Por outras palavras, isto significa que, sem a substituir, a escola entrou no domínio da socialização familiar (Montadon, 2001). Devido a esta preocupação do âmbito da parentalidade, no ponto seguinte fazemos o levantamento das principais questões que de algum modo influenciam a criança. Esta “ligação” é quase uma obrigação teórica, não é por acaso que a maioria dos autores aqui referenciados realizou investigações com estas “margens” da parentalidade, tais como, Darling, Deslandes, Grolnick, Musitu, Paulson e Sputa, Spera ou Steinberg e, no contexto português Barros (1994, 2002 e 2009) ou em Barros, Pereira e Goês (2007) não foram excepção na organização conceptual das suas publicações.

2.4. O envolvimento parental

Na base da socialização parental está a interacção e o envolvimento com a vida dos filhos, especialmente quando crianças e adolescentes. Neste ponto, o *envolvimento parental* está associado a um conjunto de práticas parentais, tais como conversar sobre o dia-a-dia, participar em actividades da escola, comunicar com os professores do filhos, ajudar nos trabalhos escolares, etc.

Epstein *et al.* (2009) distingue entre as práticas de envolvimento parental que são iniciadas pelos pais e práticas de envolvimento parental que são iniciadas pela escola. Mas esta perspectiva teórica centra-se na escola como elemento transformador, sendo mais uma elaboração teórica que produto de um resultado empírico (Hill, 2001). O primeiro envolvimento refere-se ao esforço dos pais em estarem envolvidos com a escola – quando participam nos órgãos de gestão, assistem a reuniões do Director de Turma, fazem parte da Associação de Pais da escola, ajudam os filhos em casa; o segundo envolvimento refere-se ao papel desencadeado pela escola que procura esse envolvimento, como por exemplo – quando envia uma informação na Caderneta do Aluno, quando pede à Associação de Pais que informe outros pais de várias políticas ou ajuda na resolução de alguma questão.

Quando a escola e os pais estão interessados nesta relação/parceria família-escola o objectivo fundamental não pode ser outro que não a promoção do desempenho escolar das crianças e adolescentes (Marques, 1997), assim como uma estratégia de realização educacional para crianças de grupos minoritários (Chavkin e Garza-Lubeck, 1990; Chavkin e Williams, 1993).

Nesta relação todos os elementos de possíveis parcerias obtêm benefícios – o aluno, a família, a escola, a comunidade. Para isso, no âmbito do enquadramento legal, as escolas devem investir em estratégias que permitam, um maior envolvimento de todos. As famílias podem ser envolvidas de muitas formas, e a escola pode encontrar múltiplos modos de promoção desse envolvimento parental (Barros *et al.* 2007).

2.4.1. Tipos de envolvimento parental

Joyce Epstein partindo da análise de muitos estudos realizados com professores e famílias de todos os níveis de escolaridade desenvolveu uma estrutura de envolvimento, inicialmente composta por cinco tipos ou modalidades (Epstein, 1990). Posteriormente acrescentou mais um tipo de envolvimento (Epstein, 1995; Epstein *et al.* 2009), que contribui para ajudar todos os interessados na acção educativa – o aluno, a família, a escola e a comunidade de inserção.

É importante perceber que para cada tipo de envolvimento, existem a) diferentes práticas de parceria entre a escola e a família, e b) são esperados diferentes resultados para os intervenientes, os alunos, os professores e a escola. Vejamos alguns exemplos:

Tipo 1 – Parentalidade. Responsabilidades básicas da família.

Existem obrigações básicas da família para com a criança: criar as condições de segurança, os cuidados de saúde, a alimentação, criar condições em casa para a aprendizagem. A escola deve ajudar as famílias a estabelecer, em casa, um ambiente adequado para o filho, pode fomentar projecto de educação parental para as famílias; procurar informar todas as famílias, mesmo aquelas que são difíceis de envolver, ter cuidado com a informação – esta deve ser clara, útil e com sentido para a família. Mas

também como dizem Barros *et al.* (2007), quando a família não consegue cumprir com as suas obrigações, a escola deve accionar os mecanismos de acção social e encaminhá-la para outros técnicos e instituições da comunidade.

Resultados esperados: a) alunos – reconhecimento da importância da escola, valorização pessoal das práticas familiares; b) pais – sentimento de suporte por parte da escola e de outros pais, mudanças de crenças em parentalidade, melhor entendimento do desenvolvimento da criança; c) professores – maior compreensão por parte das famílias quanto ao trabalho realizado, compreensão da diversidade familiar e de alunos na escola.

Tipo 2 – Comunicação. Responsabilidades básicas da escola.

A escola deve construir formas de comunicação bidireccional sobre diversos aspectos da vida escolar das crianças. Na prática deve organizar reuniões com os pais, comunicar por telefone, Internet ou por notações; deve ter uma comunicação clara sobre os programas curriculares, cursos que existem e actividades (festas, encontros, palestras) que decorram na escola. A escola como organização deve procurar soluções para os casos em que os alunos/ famílias não possuam a língua portuguesa como a primeira língua de referência.

Resultados esperados: a) alunos – melhor conhecimento sobre os programas, perceber a conduta da escola para com os alunos, conhecimento dos progressos escolares; b) pais – conhecimento das orientações da escola e dos programas aí levados a efeito, melhor monitorização dos progressos dos filhos, c) professores – aumento da diversidade e uso da comunicação com a família e melhorias nas formas de comunicação.

Tipo 3 – Voluntariado. Envolvimento com a escola.

A escola deve recrutar pais interessados no envolvimento com a escola. Os pais podem voluntariamente ajudar os professores (na organização de eventos ou em actividades desportivas), os alunos e os outros pais da escola; podem igualmente estar envolvidos com a Associação de Pais, procurar recursos para outras famílias ou ajudar a escola na informação das outras famílias e a escola deve treinar os pais que se queiram envolver.

Deve haver cuidado na elaboração dos horários das reuniões para pais, uma vez que, devido ao trabalho ou ao local de habitação, esse factor pode ser limitante. Por outro

lado todos os voluntários são importantes, independentemente das competências de cada um.

Resultados esperados: a) alunos – melhoria da competência na comunicação com adultos, aumento de competências quando orientados por voluntários, b) pais – melhor compreensão do papel do professor, aumento da auto-confiança na ajuda escolar em casa, melhores decisões educativas, c) professores – conhecimento das capacidades dos pais pelos seus interesses na escola e nas crianças; maior atenção individual em relação aos pais voluntários.

Tipo 4 – Aprender em casa. Envolvimento em actividades escolares.

Os pais devem ajudar os filhos em casa, relativamente aos trabalhos escolares, actividade ou um projecto específico. A escola pode envolver-se e informar os pais sobre as competências requeridas em cada nível, informar sobre o trabalho de casa, como monitorizar e motivar para o diálogo entre pais e criança sobre esse mesmo trabalho, como forma de melhor ajudar a criança a melhorar as competências em várias matérias.

O principal desafio será coordenar o tempo para o trabalho escolar, quando existem várias disciplinas, e ajudar as famílias no conhecimento dos currículos que os seus filhos aprendem, mesmo para aquelas mais difíceis de envolver.

Resultados esperados: a) alunos – fomentar uma atitude positiva face ao trabalho escolar, diluir as fronteiras ente a escola e a casa, melhor desempenho escolar, b) pais – saber como encorajar, dar suporte, e ajudar a criança em casa; permitir discussões sobre escola, trabalho escolar, valorização das competências de ensino, c) professores – respeito pelo tempo da família, melhor programação do trabalho de casa, satisfação com o envolvimento familiar.

Tipo 5 – Tomada de decisão. Participação e parceria.

A escola deve procurar com que os pais participem nas tomadas de decisão da escola e que assumam representatividade. Assim, os pais podem fazer parte activa de organizações, conselhos, grupos de trabalho com o fim de, conjuntamente com os professores, melhorar a escola de seus filhos.

A escola deve promover o treino adequado para os pais que queiram assumir papéis de liderança no seu espaço e incluir pais de todos os contextos (étnicos, classe ou género). Resultados esperados: a) alunos – conhecimento da representação das famílias nas decisões da escola, percepção de que os direitos dos alunos estão protegidos, b) pais – sentimento de influência sobre as políticas que afectam a educação das crianças, sentimento de pertença para com a escola, conhecimento da opinião dos pais na decisões da escola, mais experiências e ligações com outras famílias, c) professores – reconhecimento das perspectivas dos pais como um factor importante nas políticas e decisões da escola.

Tipo 6 – Colaboração com a comunidade.

A escola deve integrar os recursos da comunidade com utilidade para o desenvolvimento dos programas escolares, práticas familiares e aprendizagens dos alunos (ex. no seu espaço existe a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia, o Centro de Saúde, associações recreativas e culturais, etc.).

A informação do que existe é fundamental para a concretização de uma ligação ao meio, além da informação das actividades que decorrem na comunidade relacionados com competências de aprendizagem.

Os maiores desafios da escola serão assegurar equidade de oportunidades para os estudantes e famílias em participar em programas comunitários ou obter serviços, resolver problemas quotidianos.

Resultados esperados: a) alunos – aumento das competências através do enriquecimento em experiências curriculares e extracurriculares; benefícios específicos ligados a programas, serviços, recursos, e oportunidades que ligam os alunos com a comunidade, b) pais – interacções com outras famílias em actividades comunitárias; conhecimento e uso de recursos locais pela família para a promoção de competências, c) professores – conhecimento dos recursos da comunidade para o enriquecimento curricular e instrução, uso de parceiros da comunidade para a promoção de práticas de ensino.

2.4.2. *O envolvimento parental e a escola*

Parece que todos as partes que se encontram na Escola têm interesses e ganhos concretos para o conjunto de parcerias que se acabaram de descrever no ponto anterior.

Deslandes e Cloutier (2002), partindo um conjunto de catorze perguntas de envolvimento parental (a maioria em temas de actividades de aprendizagem), procuraram dar resposta à questão – “Que tipo de práticas de envolvimento é encarada como apoio pelos adolescentes?” As perguntas foram ordenadas pela frequência de escolha e apresentam-se algumas escolhas (com percentagens \geq a 60). Assim a maioria dos estudantes aceita:

- “Perguntar aos pais sobre algumas ideias para um projecto”
- “Mostrar aos pais matérias que aprendeu ou que fez bem”
- “Trazer aos pais informação da escola ou resultados escolares”
- “Convidar os pais para as actividades que estão programadas na escola”
- “Aceitam que os pais oiçam matéria escrita por eles”
- “Aceitam ajuda nos estudos ou na preparação para um teste”
- “Aceitam trabalho conjunto com fim à melhoria nos resultados”
- “Falar com os pais sobre acontecimentos correntes”

Por outro lado, nem todos os comportamentos parentais são do agrado dos estudantes. Neste estudo, por exemplo, 65% dos estudantes discordou em convidar os pais para visitar a turma ou fazer uma visita com a turma. Parece que os adolescentes interpretam este envolvimento, principalmente como uma matéria privada e dissociada dos seus colegas e professores.

Vyverman e Vettenburg (2009) também procuraram saber da atitude das crianças (de 10 anos) em relação à participação parental. Baseados na tipologia de Epstein, organizaram a estrutura da atitude (ver ponto 2.5.1.): a) a componente afectiva – as preferências das crianças em relação à participação, b) a componente cognitiva – as concepções e informações sobre a participação parental e, c) a componente comportamental – as intenções de procedimentos relativamente a determinada participação parental.

Apenas a componente afectiva da atitude obteve um score médio superior a três (escala de 1 a 5; constituída por itens do tipo 3 e 4 da tipologia de Epstein). Significa que as crianças gostam que os pais participem, mas não de um modo igual para todas as formas de participação ou envolvimento parental. Por outro lado, estas componentes da atitude estavam correlacionadas positivamente e significativamente entre si – permitindo argumentar que as crianças têm uma forte influência/ impacto no grau de envolvimento parental. Por outras palavras, desde muito cedo as crianças podem influenciar o envolvimento dos pais (ou em Hoover-Dempsey e Sandler, 1997).

Para os autores, mediante a simples análise das escolhas feitas pelos alunos, a escola pode elaborar as estratégias mais ajustadas nos seus programas de parceria escola-família ou nos mais diversos documentos, tais como o Projecto Educativo, Projecto Curricular Escolar, etc.

Fehrmann, Keith e Reimers (1987) verificaram os efeitos positivos do envolvimento parental no desempenho académico e no tempo utilizado na realização do trabalho de casa. Neste caso, os pais ajudam os filhos no desempenho académico através da monitorização das suas actividades – mantendo uma orientação sobre o que devem fazer na escola, ou em casa ajudando no planeamento com vista à obtenção de melhores resultados.

Englund *et al.* (2004) numa abordagem mais complexa de estudo, em que a amostra de mães foi escolhida ainda no momento de gravidez da criança a ser objecto de estudo, concluíram entre outros aspectos que a) o nível de educação da mãe é um preditor significativo do envolvimento parental com a escola e das expectativas parentais para a criança no 1º ano, mas também ao nível do QI e das instruções maternais fornecidas à criança, b) o desempenho escolar da criança no 1º ano é um preditor significativo do “envolvimento parental” com a escola, “expectativas parentais” e “desempenho escolar” para o 3º ano, c) o envolvimento parental no 1º ano é um preditor significativo do “envolvimento parental” no 3º ano e, esta variável é um preditor significativo do “desempenho escolar” no 3º ano, d) as expectativas parentais do 1º ano são preditoras

das expectativas parentais do 3º ano e, esta variável é um preditora significativa do “envolvimento parental” com a escola e “desempenho escolar” no 3º ano.

Hoover-Dempsey e Sandler (1997) elaboraram um modelo que explica em parte a decisão dos pais em se envolverem com a educação de seus filhos. Na base desta estrutura estão três ideias a construção do papel parental na vida da criança, a percepção do sentido de eficácia para ajudar a criança a ter sucesso na escola e, convites em geral e oportunidades para o envolvimento com a criança e a escola.

1. *A construção do papel parental* – está ligada a princípios de orientadores do próprio desempenho parental, as suas crenças no desenvolvimento e nos cuidados a ter com a criança e num apropriado suporte na educação da criança.

2. A segunda ideia fundamenta-se na *percepção de auto-eficácia*. Por exemplo, pais com alto nível de auto-eficácia para ajudar a criança para o sucesso tendem, neste domínio, a olhar-se como capazes; deste modo, acreditam que o seu envolvimento terá uma contribuição positiva para os filhos. Também acreditam que as suas capacidades para ultrapassar desafios irão emergir nesta situação, e serão capazes de gerir com sucesso qualquer problema que possa surgir. Ou, serão perseverantes face a dificuldades em relação ao seu próprio sucesso no envolvimento ou nas dificuldades das crianças em reuniões da escola. Opostamente, pais com baixa auto-eficácia neste domínio, por sua vez, evitarão o envolvimento com receio do confronto em relação às suas próprias inaptidões, ou porque os seus pressupostos de que o envolvimento não produz resultados positivos para eles ou para os filhos (Bandura, 1989).

3. *Convites para o envolvimento com a criança e a escola* – podem ter origem na criança e na escola. A criança tem uma maior influência nas decisões parentais uma vez que estão relações interpessoais envolvidas; mas o convite da escola também tem o seu peso devido à autoridade que representa e à influência que tem sobre as vidas da criança.

Indicadores de estudos com grupos minoritários

Estes resultados, fornecidos pelas investigações são fundamentais para o desenvolvimento de planos e programas educacionais. É conhecida a vantagem do envolvimento parental para todos os elementos envolvidos, mesmo para famílias em desvantagem socioeconómica e pertencente a grupos minoritários imigrantes (Turney e Kao, 2009).

Nesta área de estudo existe uma especial atenção às famílias mais difíceis de envolver nas parcerias, pelas razões mais evidentes, o envolvimento parental com a escola visa/ pode ser visto como uma estratégia para o sucesso escolar, geralmente associadas a comunidades com condições socioeconómicas desfavoráveis e os grupos minoritários.

Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2003) descrevem que os pais imigrantes chegam com modelos e experiências culturais muito diferentes das habituais das dos pais dos países de acolhimento – a) muitos pais imigrantes crêem que não lhes compete interferir no funcionamento quotidiano do ensino escolar de seus filhos, b) muitos pais dizem que seria muito atrevido da sua parte questionar as autoridades escolares (em especial para aqueles com pouca educação formal).

Para os autores, mais centrados numa imigração de primeira geração, muitos professores interpretam esta questão de não interferir dos pais imigrantes como falta de interesse pelo progresso escolar dos seus filhos. Mas, como veremos no decorrer destas páginas, é uma ideia errada. Para a maioria dos pais, as oportunidades que a escola abre no novo país é muito valorizado, porque a) para aqueles que vêm de locais com muita violência ou locais pobres crêem que os filhos vão bem na escola pelo simples facto que a frequentarem sem interdições, b) para outros, o facto de a escola ser gratuita – os livros e a comida – é uma prova positiva de que vivem num país generoso e de oportunidades oferecidas a seus filhos (p. 250).

Chavkin e Garza-Lubeck (1990) e Chavkin e Williams (1993) procuraram saber das práticas das famílias de grupos minoritários e do seu envolvimento com a escola de seus

filhos. No tema das atitudes sobre o envolvimento com a escola, a grande maioria dos pais afro-americanos e hispânicos concordava com a importância do envolvimento com a escola para a educação dos seus filhos (as respostas são idênticas aos Americanos brancos – “querem ter a certeza que os filhos fazem o trabalho de casa” ou “querem passar tempo a ajudar os seus filhos”), apesar de algumas dificuldades observadas, a falta de tempo devido aos horários de trabalho e/ou a menor disponibilidade para a criança em casa devido às exigências da ocupação diária.

No essencial, chegaram à conclusão que a maioria dos pais se preocupa com a educação dos seus filhos, independentemente da etnicidade; por outro lado, os pais querem estar envolvidos activamente na educação dos seus filhos. O estudo demonstrou que os educadores têm a percepção desta realidade. Assim, coloca uma necessidade para todos os educadores – promover o aumento do envolvimento dos pais na educação de seus filhos. Pais e escolas devem trabalhar em conjunto para terem uma melhor educação para as crianças.

Comer e Haynes (1991) exploraram o envolvimento parental em duas escolas do ensino básico (1º e 2º ciclo). Ambas estavam localizadas em bairros de baixos rendimentos, com uma população afro-americana e 80% tinham alguma forma de ajuda social na escola. Foi planeado e implementado um programa de envolvimento dos pais com a escola dos seus filhos. Para o efeito foram criados três níveis para que os pais se pudessem envolver de acordo com as suas capacidades ou disponibilidades – participação geral, ajudar a sala de aula ou apoiar os programas da escola e pais eleitos para participar na equipa da administração. Como resultado verificaram que foi possível a implementação do projecto, em que o envolvimento parental é eficaz quando está inserido mediante premissas que se orientam num enquadramento contextualizado. Foi possível verificar os ganhos que Epstein já tinha referido em 1990 – todos os elementos ganharam com o envolvimento, os alunos, os professores, os pais e a comunidade.

Estudando pais em desvantagem económica, a viver em bairros urbanos, com filhos a estudar em escolas básicas, Dauber e Epstein (1993) chegam a muitas conclusões semelhantes: a) ao longo dos níveis de escolaridade o envolvimento parental diminui, b)

os pais com mais educação formal envolvem-se mais em casa com a educação dos seus filhos, c) quando os filhos são melhores estudantes os pais envolvem-se mais na educação dos próprios, d) “O melhor preditor do envolvimento parental na escola e em casa são os programas escolares específicos e as práticas dos professores para o encorajamento e acompanhamento nesse envolvimento parental” (p. 61), e) relativamente ao trabalho de casa, os pais dos alunos do ensino elementar (1º e 2º ciclo) ajudam mais e sentem-se mais capazes em ajudar.

Relativamente ao problema do grupo afro-americano, minoritário, Jeynes (2005a) alerta para o facto da representatividade de crianças de cor nas investigações, colocando a dúvida de não se saber que envolvimento parental realmente influencia a realização escolar das crianças afro-americanas. Para obter uma resposta parcial, o autor utiliza uma base de dados nacional com alunos do secundário (que inclui dados para os anos de 1990 a 1992; no momento do 10º e 12º ano), mas representativa para este grupo étnico.

No fundamental, os resultados estão dentro das expectativas: a) o alto envolvimento parental está associado aos resultados académicos dos estudantes do secundário afro-americanos e, b) os resultados indicam que para todos os aspectos de realização académica (ex. leitura, matemática, ciências, ciências sociais, e o teste de leitura e matemática combinados), os estudantes afro-americanos que relatam alto envolvimento parental têm uma vantagem relativamente aos estudantes que têm pais menos envolvidos com a escola.

2.4.3. *A importância das modalidades de envolvimento parental*

No entanto, apesar de existirem vários tipos ou modalidades de envolvimento propostas, não só por Epstein, valerá a pertinência da interrogação, não diminuindo a importância de todas as formas de parceria entre as famílias e a escola, *“existirá algum tipo ou modalidade de envolvimento mais associada ao desempenho escolar?”*

Sheldon (2009) afirma que, recentemente, tem-se procurado estudar os efeitos dos diferentes tipos de envolvimento parental nos estudantes em diferentes patamares do

percurso escolar. O envolvimento parental tem efeitos positivos no desempenho escolar do aluno? Em caso afirmativo, que tipo de envolvimento funciona melhor? A pesquisa indica que o envolvimento parental está relacionado positivamente com o desempenho escolar da criança. Mas podem existir modalidades de envolvimento parental mais eficazes na realização académica da criança comparativamente a outras.

Grolnick e Slowiaczek (1994), através de questionários aplicados a pais e mães, chegam a uma análise factorial de envolvimento parental com três factores, a saber:

- Pessoal – relativo à percepção do envolvimento parental (ex. a minha mãe sabe bastante sobre o que se passa na minha escola, o meu pai pergunta-me sobre o que faço na escola) e/ou percepção das crianças em relação ao envolvimento dos pais na sua vida académica e social.
- Cognitivo/intelectual – relativo ao meio intelectual da família (ex. ler jornais, conversar sobre temas da actualidade e/ou disponibilizar tempo para a leitura, musica, arte).
- Comportamental – relativo à frequência da interacção dos pais com a escola/ (ex. frequência com que os pais participam em conferencias entre pais-professores, frequência na participação nas actividades e eventos na escola) e/ou os filhos respondem sobre a frequência da interacção com a escola.

Verificaram que o aspecto mais importante, tanto por parte da mãe como do pai, relativamente ao envolvimento parental é o domínio – comportamental – que diz respeito ao envolvimento dos pais com a escola. Esta dimensão está associada a questões de motivação da criança, fundamentais para os resultados escolares, tais como a “percepção da competência” e o “controlo”. O factor com menos influência foi o – pessoal – que diz respeito à percepção de envolvimento parental em casa (ter conhecimento de como vão as coisas na escola, etc.).

Nesta sequência, Overstreet *et al.* (2005), em contexto económico desfavorável, procuraram saber quais seriam os principais motivos que levariam os pais a envolverem-se com a escola. Partindo de uma análise do trabalho de Reynolds (1992)

que indicava que os resultados demonstraram que o envolvimento parental com a escola estava mais relacionado com a realização académica, comparativamente ao envolvimento parental em casa. Esta variável “envolvimento parental com a escola” (ex. se visitaram a classe dos filhos, se participaram nos eventos na escola) está ligada ao bom desempenho escolar, possivelmente por favorecer o sentimento de participação e responsabilidade da educação da criança. Este tipo de ligação família-escola beneficia particularmente as crianças de contextos desfavorecidos, devido ao risco de vivências descontínuas entre a casa e a escola.

O resultado indicou que os melhores preditores deste envolvimento eram a “receptividade da escola” para todos os pais com filhos em diferentes níveis de ensino, mas também os pais que apresentam fortes aspirações escolares para os seus filhos.

Hoover-Dempsey, Bassler e Brissie (1992) chegaram a uma associação muito semelhante, quando as professoras da amostra foram questionadas, o seu sentido de “eficácia” como profissionais estava correlacionado positivamente e significativamente com as suas “percepções de eficácia dos pais” no que toca à ajuda ao desempenho escolar de seus filhos.

No entanto, quando perguntam aos pais sobre a sua auto-eficácia em relação aos filhos, para um bom desempenho escolar (ex: eu sei como ajudar o meu filho a sair-se bem na escola), a correlação mais expressiva foi com a dimensão “voluntariado” na escola. Verifica-se, também, a influência da auto-eficácia sobre a escolha da modalidade de envolvimento e, possivelmente, este envolvimento a influenciar e sentimento de eficácia pessoal, por observar na sala de aula que o a sua acção tem uma influencia muito positiva sobre o comportamento de seu filho.

Grolnik *et al.* (1997) voltaram às três dimensões do envolvimento parental, agora para determinar os preditores que podem suportar cada uma delas. No envolvimento com a escola – comportamental – as variáveis demográficas apresentaram um forte impacto; as mães de famílias intactas e as mães com melhores condições económicas revelam mais envolvimento. Aqui o género não tem efeito na equação. Na segunda dimensão, o

envolvimento cognitivo, são preditores – o aumento no nível socioeconómico tem um efeito muito acentuado no envolvimento cognitivo; as mães que têm a percepção de maior actividade e de eficácia são mais envolvidas nas actividades cognitivas, comparativamente às outras mães e as mães de famílias intactas apresentam maior envolvimento cognitivo, comparativamente às de famílias monoparentais. Por oposição, a dimensão – envolvimento pessoal – as mães de famílias intactas reportam mais envolvimento e a situação económica não está associada a este tipo de envolvimento.

Em Espanha, Casanova *et al.* (2005) utilizou a escala de envolvimento de Grolnick e Slowiaczek (1994) e a escala de aceitação e controlo de Steinberg *et al.* (1992), numa amostra de adolescentes partida em dois grupos – os de normal desempenho e os de baixo desempenho. Nenhuma destas dimensões, destes dois instrumentos, se constituiu como preditoras no grupo de normal desempenho; o *envolvimento comportamental* foi significativo no modelo para o grupo de alunos com baixo rendimento. Este estudo confirmou a importância das variáveis familiares na relação com o desempenho escolar dos alunos.

Hill (2001) verificou um aspecto cultural relacionado com esta questão. Em crianças do pré-escolar verificou que para os europeus-americanos o “envolvimento parental em actividades em casa” e a “Percepção dos professores sobre o valor da educação dos pais” estavam associados ao desempenho em iniciação à matemática. Para os afro-americanos o “envolvimento parental nas actividades da escola” melhora o desempenho na iniciação à matemática. No entanto o “envolvimento parental em actividades em casa” e a “percepção dos professores sobre o valor da educação dos pais” não eram significativos.

É um resultado com crianças do pré-escolar. No entanto, parece que o envolvimento parental no trabalho de casa está mais logicamente relacionado com outras variáveis (ex. atitudes sobre o trabalho de casa, percepção da competência pessoal) do que com o desempenho ou a realização do estudante (Hoover-Dempsey *et al.* 2001).

Lee e Bowen (2006) trabalhando com uma amostra multicultural de crianças, do 3º ao 5º ano de escolaridade, verificou que as variáveis independentes com impacto explicativo do desempenho escolar foram o envolvimento parental com a escola (ex. *itens relativos a visitas à escola*) e a percepção das expectativas educacionais dos pais. O envolvimento parental em casa não foi preditor, assim como as conversas com a criança, a ajuda no trabalho escolar e a orientação do tempo da criança.

Para os autores, estes resultados evidenciam situações sociais muito definidas. “Parent involvement at school and parent educational expectations demonstrated the strongest association with children’s educational achievement. These types of parent involvement were also the types of involvement that parents from the dominant group displayed more frequently. These findings support the notion of cultural capital as represented in the academic benefits for dominant groups that derive from congruence between family habitus and the educational field” (Lee e Bowen, 2006, p. 211).

De facto, o envolvimento parental ocorre com mais frequência para as famílias em que a cultura e o estilo de vida estão mais próximo da cultura da escola: pais que são Europeus americanos; com mais escolaridade e, em alguns casos, em conformidade com o nível presente na escola. Assim, pais de grupos não dominantes podem encontrar barreiras psicológicas face ao envolvimento com a escola.

Olhando mais de perto para os resultados destas investigações, a forma mais efectiva de envolvimento parental é aquela que envolve directamente os pais com a escola. Entramos no domínio da interacção pessoal e na percepção do filho sobre essa realidade. É muito importante ir à escola e falar com o Director de Turma, estar presente em festividades, ir às reuniões calendarizadas, perguntar directamente sobre os progressos do filho na escola – estar presente e, se possível, envolver-se com a Associação de Pais, estar presente, também, a outro nível de envolvimento com a escola.

No entanto nem todos os estudos apontam na mesma direcção. Jeynes (2005b) numa larga amostra longitudinal também se interrogou sobre qual seria o aspecto do

envolvimento parental que ajudaria mais o adolescente. Para a investigação construiu três variáveis no âmbito do envolvimento parental: a) ajuda em casa nos trabalhos escolares, conhecimento dos amigos e familiares dos seus filhos, b) diálogo sobre eventos escolares, tais como actividades, a turma e temas de estudo, e c) envolvimento com os eventos da escola (encontros, voluntariado).

Após a regressão, sem as variáveis de natureza socioeconómica, as duas últimas dimensões evidenciaram um efeito preditor no desempenho escolar em vários domínios do conhecimento. Quando as variáveis socioeconómicas entraram no modelo, a variável “diálogo sobre eventos da escola (actividades escolares, temas de estudos, a turma)” manteve o impacto positivo para a variável dependente. Mas, ocorreu uma redução nos valores dos coeficientes para a variável “envolvimento em eventos escolares da escola”, agora sem valor preditivo. O baixo nível socioeconómico evidenciou o menor envolvimento parental para este aspecto da vida escolar dos adolescentes.

2.4.4. *Estilos parentais e envolvimento parental*

Steinberg *et al.* (1992) estudaram a relação entre parentalidade autoritativa e envolvimento parental na escola (ex. ajuda nos trabalhos escolares, participação na escola) e desempenho académico. Como seria de esperar o estilo autoritativo estava associado ao bom desempenho escolar, mas também ao envolvimento parental com a escola. Por outras palavras, a seguinte associação também se verifica – pais envolvidos com a escola favorecem o desempenho escolar dos filhos. No entanto, para os afro-americanos mais novos (na amostra a idade variou entre os 9 e os 11 anos) o estilo autoritativo e o envolvimento parental com a escola não estavam associados a um bom desempenho escolar (p. 1275).

Numa investigação na região do Québec, procuraram saber da relação entre abandono escolar e estilos parentais e envolvimento parental com a escola. Para avaliar os estilos parentais utilizaram as três dimensões da escala anterior (de Steinberg *et al.* 1992) e, para a avaliação do envolvimento parental, utilizaram uma escala modificada – Epstein, Connors e Salinas (1993) – com quatro dimensões (apoio afectivo parental,

comunicação com os professores, comunicação pais-adolescentes e comunicação pais-escola). O baixo risco de abandono escolar estava associado principalmente a apoio afectivo parental nas actividades escolares, envolvimento/ aceitação, supervisão/ rigidez e reduzida comunicação com os professores. Este resultado indicou a importância do estilo autoritativo e duas dimensões do envolvimento parental (apoio parental nas actividades escolares e a comunicação com os professores). Os autores dizem que a comunicação com a escola é sentida pelos alunos com a ocorrência de problemas na escola – “De plus, moins les parents doivent communiquer avec les enseignants, moins le risque d’abandon scolaire est élevé” (Potvin *et al.* 1999, p. 447).

2.4.5. *Estudos em contexto nacional*

Após esta análise de vários trabalhos, geograficamente muito bem contextualizados, pela produção teórica e de políticas locais, cabe agora perguntar – *O que dizem os estudos portugueses? Apresentam diferenças substanciais?*

Desde há muito tempo que é conhecido o afastamento entre as famílias e a escola portuguesa (Marques, 1997). Nos últimos anos tem-se assistido, além da constituição de projectos autónomos escolares, à elaboração legislativa que visa um maior envolvimento das famílias com a escola (como um imperativo interno e externo).

Assiste-se a uma ausência do envolvimento parental com a escola. Na maioria delas a “participação é típica e cuidadosamente controlada e limitada pelos administradores da escola e pelo conselho escolar. Os pais são encorajados a apoiar a educação dos seus filhos em casa, a responder a pedidos e sugestões da escola e a juntar-se à associação de pais. Os professores raramente encorajam uma acção colectiva.” Não é um retrato construído em contexto nacional mas, dos Estados Unidos e quem o escreve é Don Davis (2005, p. 31), num artigo recente.

O autor interroga-se “porque é que, após anos de conversa, livros, conferências, leis estatais e federais para encorajar a participação parental, esta ainda existe em tão pouca quantidade nas escolas Americanas?” (Davis, 2005, p. 32). No âmbito da formação

professores para trabalhar em contextos de diversidade, Chavkin (2005) argumenta no mesmo sentido, ao escrever – “but it still not happening on a large-scale basis” (p. 20). Esta realidade só pode ter um conjunto de explicações baseadas num conjunto de limitações que este construto, inevitavelmente, origina e que será matéria a desenvolver nas páginas seguintes.

Davis *et al.* (1989) realizaram um estudo em nove distritos portugueses com pais e professores das escolas públicas do pré-escolar, 1º e 2º ciclo. Um dos objectivos foi explorar a relação entre a escola, os professores e pais de classe social desfavorecida. Esta amostragem serviu o enquadramento de referência – se bem que o envolvimento parental e a escola têm consequências positivas para todos, academicamente e para a construção da sociedade democrática, “o acesso a estes benefícios é altamente dependente do status social e do rendimento familiar – havendo por isso vários obstáculos para o dito envolvimento parental” (p. 37).

Neste estudo foram entrevistados 132 pais, representativos da situação a investigar, e os resultados podem ser distribuídos por cinco ideias: 1) Uma larga maioria de pais diz-se satisfeita com as escolas dos seus filhos (ex. os bons professores da escola, as refeições, os filhos gostarem de ir para escola), 2) Os pais reconhecem vantagens à escola e não retirariam os filhos das escolas que frequentam (ex. a escola é importante, é o único meio de obter uma educação, é necessária), 3) Apesar de todos dizerem que gostariam de fazer muito mais, a maioria dos pais não ajuda muito os filhos em casa (ex. não sei como ajudar, não tenho tempo suficiente, estou demasiado cansado); isto significa que os pais se preocupam com os seus filhos. Se soubessem como, se as suas condições fossem diferentes, ou se tivessem mais tempo, teriam um papel mais interventivo, 4) a maioria dos pais oferece aos seus filhos um bom ambiente familiar, disciplina e supervisão (aspectos que se enquadram no *tipo 1* do modelo de Epstein) (ex. damos amor e confiança, saúde, comida e amor, são as melhores coisas que podemos dar e o ensino das boas maneiras e higiene, ensinar a criança a comportar-se, supervisão dos trabalhos de casa), 5) Relativamente aos contactos com a escola, os pais que têm filhos no pré-escolar estabelecem contactos mais frequentes e variados e têm uma apreciação positiva desses contactos; nas escolas do 1º e 2º ciclo ocorre uma diminuição da

frequência e natureza dos contactos. Neste nível, muitos pais não gostam de receber as comunicações da escola porque “quase invariavelmente a razão do contacto deveu-se a problemas académicos ou comportamentais da criança” (p. 61).

A perspectiva dos professores também pode ser descrita em cinco aspectos essenciais, 1) Por razões que se prendem com o nível etário, as educadoras do pré-escolar são, em geral, mais positivas acerca dos pais e dos seus papéis na vida e educação dos seus filhos, 2) Os professores atribuem directamente aos pais a responsabilidade pela ausência do seu envolvimento parental, 3) Pelas argumentações dos professores, as escolas parecem isoladas das famílias e comunidades, 4) A maior parte dos professores transporta consigo um modelo tradicional de classe média daquilo que são bons pais, bons lares e bons filhos, 5) Assistiu-se a uma ausência de preocupação pelas consequências sociais das reprovações e abandono escolar.

Marques (1997) colaborou num estudo onde se envolveram quatro projectos de escolas do 1º ciclo, no sentido de mudar as escolas de forma a envolverem toda a comunidade educativa. O autor descreve, mais ao pormenor, as actividades desenvolvidas numa dessas escolas. Escola privada, com 120 alunos, 60 % de famílias de classe média, apresenta ligações à Câmara local (pelo uso da piscina e ajuda em visitas de estudo) e existe um autocarro privado para o transporte das crianças. Foram desenvolvidas actividades do tipo 1, 2 e 3 da tipologia de Epstein, tais como – foi criada uma sala para os pais poderem reunir, foi criado um canal de comunicação através do contacto telefónico fornecido pelos professores, foi criado um programa pós-horário na escola (artes, educação física e actividades tutoriais).

A avaliação deste projecto na escola revelou que os pais ficaram satisfeitos com a qualidade de comunicação. Muitos pais sentiram a sua participação como importante, os pais reforçaram a motivação dos filhos, os comportamentos e o trabalho de casa, os pais e filhos desenvolveram atitudes positivas face à escola. No fundo a escola foi ao encontro das expectativas das famílias.

Carvalho *et al.* (2000) realizaram um estudo que envolveu cinco escolas do 1º ciclo do ensino básico, nos anos lectivos de 1997/98 e 1998/99. Entre outros teve como objectivo identificar estratégias susceptíveis de dinamizar o estabelecimento de parcerias entre a escola, a família e a comunidade, no sentido de uma posterior generalização. O estudo foi desenvolvido a partir da tipologia de envolvimento parental de Joyce Epstein e, ao longo do tempo, decorreram actividades diversificadas com todos os elementos da escola, de acordo com as capacidades de envolvimento, concluindo no final: “encontrámos famílias muito diferentes quer do ponto de vista económico e social quer pelo modo como são representadas no discurso dos professores. O privilégio da observação das experiências vividas em igualdade, não distinguindo as crianças de famílias economicamente desfavorecidas e/ou socialmente marginalizadas, marcou positivamente todos os envolvidos no estudo. Foi possível observar que todos os pais podem participar e participam efectivamente quando se criam as condições que permitem esse envolvimento” (p. 53).

Nunes *et al.* (2006) realizaram entrevistas em três escolas públicas multiculturais do 1º e 2º ciclo, a pais e a professores. Os pais referiram que a) estão muito interessados no sucesso escolar dos filhos e mantêm contactos regulares com as escolas, b) Os contactos com a escola são fáceis e positivos. Aqui, os pais de origem nos Palop, com menor grau de instrução, foram menos críticos em relação ao sistema educativo, c) Todos os pais se empenham e acompanham os estudos dos filhos em casa e, d) Os pais consideram-se bem recebidos nas escolas e não sentem discriminação por motivos de diferenças de nacionalidade ou etnia – alguns acham que a atenção e o procedimento dos professores são factores decisivos neste ponto. Os professores indicaram dois aspectos já verificados anteriormente. Reconhecem as vantagens da cooperação escola-família que resultam para ao bem dos alunos, da escola, das famílias e comunidade em geral, e sabem que existem pais difíceis de envolver devido a vários motivos – o background as famílias, os horários de trabalho, etc. No entanto, as práticas desenvolvidas pelas escolas são eficazes para o progresso de compreensão dos pais sobre a importância do seu envolvimento.

Stoer e Cortesão (2005), num estudo empírico, aplicaram questionários a pais e professores em duas escolas do 1º ciclo com características distintas. Uma situada numa zona semi-rural, em zona industrial do têxtil e a segunda situada na grande Lisboa, multicultural, com um terço de indivíduos a viver em bairros de lata. Com base em quatro parâmetros – a) relevância da escola, b) disponibilidade para colaborar com a escola, c) disponibilidade/ frequência de contacto com a escola e, d) proximidade da cultura/ linguagem da escola – a sua análise deu origem a quatro tipos de pais. A saber: pai indiferente/ hostil, abordável, colaborador e pai parceiro.

Os autores detectaram a existência do pai “responsável” (que engloba o pai colaborador e parceiro) na primeira escola. Neste local foi verificada uma relação de cooperação muito intensa entre a escola e a família, sendo este pai alguém disposto a investir na escola e que se comporta como agente, como protagonista do processo educativo. Na segunda escola existia mais o pai colaborador. Está disponível, mas não pode ser concebido como parceiro (uma vez que apresenta uma distância cultural e linguística face à instituição).

Este estudo chama atenção aos diferentes tipos de pais. Uns mais envolvidos e disponíveis para o envolvimento e outros caracterizam-se pelo oposto, como são os casos do pai abordável e o pai hostil. Mas, ao mesmo tempo, alerta para o desafio da elaboração de projectos de envolvimento bem construídos e visíveis nos mais diversos documentos oficiais das escolas, como forma de tornar possível o envolvimento do maior número de famílias.

Em Portugal, e na ausência de referências nesta área, uma equipa de investigadores construiu uma escala de envolvimento parental (ESE João de Deus, 2005, ver documento 2, página 124) com o objectivo de analisar esta realidade em escolas portuguesas do 1º ciclo e do 2º ciclo, tal como ele é percebido por professores e pais. Os principais resultados revelam que a) Os resultados vão no sentido dos encontrados por outros estudos que reportam um efeito positivo do envolvimento parental na escola no desempenho académico das crianças (para diferentes níveis socioeconómicos, do 3º ou 4º anos ou 5º anos), b) O envolvimento parental percebido

pelos professores, diminuiu na transição do 4º para o 5º ano, apesar das percepções dos pais não revelarem esta evolução, c) Quanto aos determinantes do envolvimento parental com a escola, os resultados apontam dois aspectos como preditores significativos – os pais de contextos desfavorecidos com menos escolaridade estão mais afastados da escola e das práticas educativas parentais (o envolvimento dos pais na escola, participando em actividades escolares do filho).

2.4.6. *Resultados comuns ao envolvimento parental*

Apresentaram-se vários estudos com diferentes metodologias e/ou abordagens ao problema, cabe agora perguntar «*o que dizem os estudos neste domínio? Existem resultados comuns a todos eles?*»

1. Os alunos ganham com o envolvimento da família, em qualquer nível de escolaridade;
2. Ao longo da escolaridade a parceria tende a diminuir;
3. Comunidades com mais recursos evidenciam um envolvimento mais positivo, mas também são as mais críticas da instituição;
4. Escolas inseridas em comunidades com menos recursos realizam mais contactos com as famílias sobre as dificuldades das crianças; são menos críticas perante a instituição. Por vezes não sabem como podem ajudar os seus filhos;
5. As famílias monoparentais são menos envolvidas;
6. Todas as famílias querem o melhor para os filhos, pertencentes a grupos minoritários ou não; neste caso, que tenham o melhor desempenho escolar;
7. Em termos gerais os alunos, de todos os níveis de ensino, querem que as famílias estejam envolvidas com a escola onde estudam;
8. Em termos gerais os professores querem envolver as famílias, mas esbarram na elaboração de um programa escolar adequado. E daí a falta de protagonismo neste domínio;
9. Todo o tipo de envolvimento parental é positivo, mas a tipologia que contém envolvimento com a escola (nos aspectos mais físicos, ex. falar com o Director de Turma, assistir a reuniões) está associada a efeitos mais positivos;

10. O tipo educativo que engloba envolvimento e supervisão (autoritativo) está associado com um significativo envolvimento parental com a escola e, menor risco de abandono escolar.

11. Além dos aspectos de desempenho escolar, os alunos são beneficiados pelo envolvimento parental em outros domínios, tais como: comportamento escolar, frequência escolar e no desenvolvimento social-emocional com consequências nas atitudes.

Aspectos do comportamento das variáveis sócio-demográficas

Sexo – Relativamente ao sexo, nos rapazes, as mães apresentam um maior envolvimento quando são mais novas e tende a ser menor quando a idade é superior. Por outro lado, o envolvimento parental é importante para o desempenho escolar em ambos os sexos. No entanto, este tem mais impacto para as raparigas;

País de origem/ grupo étnico – Todos os pais, independentemente do grupo étnico, vêem vantagens e estão interessados no envolvimento com a escola de seus filhos;

Desempenho escolar – O envolvimento parental nas actividades da escola está correlacionado significativamente com o desempenho escolar (um bom desempenho escolar do aluno corresponde a um maior envolvimento da família);

Idade – A idade do aluno está correlacionada significativamente com o grau de envolvimento parental. As famílias dos alunos mais novos estão mais envolvidas nas actividades da escola;

Tipo de família – Em qualquer nível escolar, os jovens relatam que os pais e as mães de famílias não tradicionais (não intactas) manifestam um menor apoio afectivo, comunicam menos com os professores, interagem menos com o adolescente numa base quotidiana e assistem menos a reuniões de pais na escola;

Nível de educação – As famílias com mais educação formal estão mais envolvidas com a escola dos seus filhos, não só em casa como em actividades da escola e na organização pais-professores. (Chavkin e Williams, 1993; Davis *et al.* 1989; Deslandes e Cloutier, 2005; ESE João de Deus, 2005; Grolnik *et al.*

1997; Jeynes, 2005b; Lee e Bowen, 2006; Paulson e Sputa, 1996; Sandres e Sheldon (2009); Sheldon, 2009; Steinberg *et al.* 1992; Stevenson e Baker, 1987).

Por outro lado, tem ocorrido um conjunto de *limitações contextuais ao envolvimento das famílias com a escola, mas também desta perante as famílias*. Estas duas partes têm perspectivas, por vezes diferentes, acerca de muitos aspectos do envolvimento parental. Estas diferenças originam obstruções e práticas dissuasórias o que torna muito difícil que a relação de companheirismo entre famílias e professores seja produtiva e efectiva (Musitu, 2003).

Musitu (2003) propõe uma interpretação em quatro domínios para a justificação das barreiras na intercepção entre família e a escola. A saber: 1) barreiras filosóficas – existem professores que não estão de acordo com as concepções do envolvimento parental com a escola, mas também há as famílias que pensam que as escolas não sabem o que é melhor para os seus filhos, 2) Dificuldades de comportamento – as relações positivas entre a família e a escola dependem da medida com que os professores respeitam a cultura dos pais – não pode haver perda de controlo entre as partes envolvidas, tem de haver confiança mútua e crença na competência entre as partes. Tem de se evitar “ruídos” na comunicação entre os parceiros para uma melhor compreensão entre todos, evitar os conflitos de valores ou ambiguidades de papéis entre as partes envolvidas e lutar pela construção de um processo sistemático de implicação dos pais, 3) Problemas lógicos – o Director de Turma ou o psicólogo informam, muitas das vezes, a falta de tempo, o excessivo número de casos a atender, os problemas de programação, 4) Deficiente capacitação – os professores encontram na comunicação com os pais uma das suas principais fontes de ansiedade, devido à falta de conhecimentos e competências em técnicas de comunicação.

A um nível mais pragmático Davis (2005), Davis *et al.* (1989) e Nunes (2004) fazem um levantamento de algumas situações que, de alguma forma, também se constituem como barreiras aos benefícios do envolvimento dos pais:

- Muitos professores fazem uma interpretação muito desfavorável acerca das relações escola-família; existe uma atitude de responsabilização da família pelo fraco envolvimento parental e desempenho escolar dos seus filhos;
- Comunicação inadequada com as famílias utentes;
- Escolas especificamente localizadas com elevados problemas de disciplina;
- Taxas elevadas de reprovação ou de abandono escolar;
- Edifícios escolares degradados;
- Lacunas na formação de professores em domínios funcionais, que vão para além do estrito currículo de uma disciplina, e falta de professores em áreas que exigem outro tipo de preparação (ex. escolas associadas ao projecto TEIP);
- Na escola as relações são impessoais, as crianças são tratadas como membros de um grupo, em casa as crianças são tratadas como indivíduos – são relações prolongadas, pessoalizadas e emocionais;
- Quando existe um forte distanciamento cultural pode haver desconfianças mútuas entre as famílias e a instituição escola;
- Na sequência da indicação anterior, a maioria dos pais, sobretudo os de contextos mais desfavorecidos, manifestam-se com pouca confiança na sua competência e capacidade para compreender a escola, a sua participação e a ajuda a dar aos filhos;
- Pela tradição da escola no contexto nacional, a maioria dos pais tem baixas (ou nulas) expectativas acerca das obrigações da escola na sua relação com a família e acerca do que se devia esperar que as escolas fizessem para e com as famílias da comunidade;
- Em comunidades com falta de recursos falha o acesso a serviços sociais e de saúde para muitos alunos e suas famílias;
- A escola como instituição/ organização, que actua mediante um conjunto de procedimentos e rotinas, tem sempre dificuldades na adaptação e resolução de situações particulares.

Outra situação de desvantagem é a condição de se ser de outro grupo étnico/ imigrante num país de acolhimento. Turney e Kao (2009) constataram que as famílias imigrantes de 1ª geração reportam mais barreiras face ao envolvimento

com a escola (ex. falta de tempo, problemas de transporte, não se sentir bem acolhido na escola, horas inconvenientes para encontros na escola, etc.), comparativamente aos que nasceram no país de acolhimento (“negros”, hispânicos, asiáticos e, para o brancos não se verificaram tantos problemas, apenas a questão da falta de domínio da língua).

Para Montadon (2001) este aspecto organizacional que a escola possui, dificilmente poderá ser de outro modo, mas inibe o bom funcionamento das parcerias que possam existir. Parece que resultados de investigação empírica constataram que uma grande maioria de professores não é favorável a uma participação activa dos pais. “Estão satisfeitos com o funcionamento actual, securizante, onde as relações estão codificadas, onde o raio de acção dos indivíduos está bem definido. A introdução de novos parceiros comporta, efectivamente, o risco de questionar os hábitos estabelecidos, e mesmo de suscitar uma certa angústia” (p. 24).

A autora também apresenta razões para o difícil envolvimento família-escola, uma vez que pode existir uma grande diversidade de pontos de vista dos elementos da comunidade, a escola, os professores ou dos pais. Segundo Henripin (1976, *cit.* Montadon, 2001, p. 23) esta dificuldade pode ser explicada pela conjugação de quatro atitudes:

1ª Atitude – os pais são considerados como clientes que não sabem nada de pedagogia ou de gestão. Assim, a única coisa a fazer é informá-los. Esta informação é, frequentemente, sobre assuntos relativamente pouco importantes. Pode satisfazer alguns pais, mas deixa outros desapontados.

2ª Atitude – os pais são considerados como uma caução; são considerados para se obter um feedback, uma informação de retorno.

3ª Atitude – a escola considera os pais como um grupo de pressão. Elas esperam as suas reivindicações para reagir. Isto coloca os pais numa posição de adversários. Alguns desmobilizam-se, nomeadamente os que desejam uma participação concreta e construtiva. Outros vão formar grupos de pressão suscitando reacções negativas.

Para Henripin, as escolas poderiam, adoptando uma 4ª Atitude, considerar os pais como verdadeiros parceiros. Neste sentido, os pais, não sendo profissionais nesta área, poderiam ser consultados em várias questões (gestão, ensino) e participar nas decisões (isto é modificar as relações sociais no interior do sistema escolar).

Marques, R. (1993), muito no seguimento de Davis *et al.* (1989), em contexto nacional português, destaca os principais obstáculos à criação de bons programas de envolvimento parental, a) *A tradição da separação entre a escola e as famílias* – por tradição muitos pais entregam os filhos às escolas e demitem-se do seu papel de educadores. Os professores habituaram-se a aceitar essa posição de passividade dos pais, b) *A tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos* – Os professores julgam, por vezes, que os pais não contactam com a escola porque não querem saber do processo educativo dos seus filhos. No entanto, a atitude mais correcta será encarar as famílias como possuidoras de aspectos positivos que a escola deve utilizar, c) *As condições demográficas* – As situações de pobreza, falta de condições de habitação e outros indicadores socioeconómicos, conduzem ao aparecimento de muitas crianças sem os cuidados básicos, d) *Os constrangimentos estruturais* – As escolas, para além das reuniões tradicionais que promovem com os pais, são estruturas burocráticas, continuam a reger-se por rituais demasiado formalistas e a utilizar uma linguagem demasiado técnica, muitas vezes incompreensível para os pais com baixos níveis de escolaridade. Se o objectivo é criar bons programas de envolvimento dos pais com a escola, então vai ser necessário flexibilizar os rituais e as normas administrativas das escolas.

Documento 2 – Escala de avaliação do envolvimento parental (ESE de João de Deus, 2005; e Pereira, Canavarro, Cardoso e Mendonça, 2003 e 2008)

A equipa de trabalho procurou construir uma escala de envolvimento parental na escola para professores (a chamaram de QEPE-VPr). Os pressupostos de partida indicavam que o envolvimento dos pais na escola pode ser exercido de muitas maneiras. Para o efeito, foi revista a tipologia de envolvimento parental de J. Epstein constituída por 6 modalidades de

envolvimento não sobrepostas entre si, de forma a facilitar a compreensão e o estudo das relações escola-família.

A escala foi elaborada considerando três tipologias de Epstein: 1) Comunicação entre a escola e a família, 2) Envolvimento da família em actividades na escola e, 3) Envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa.

A presente escala foi validada com professores do 1º ciclo do ensino básico de escolas públicas (91% da amostra). Da análise emergiram dois factores: o 1º factor, composto por 13 itens, associou «*Envolvimento parental em actividades de aprendizagem de casa + comunicação pais-professor*» (ex. “Ajudam frequentemente os filhos nos trabalhos de casa”, “Conversam com o filho acerca do que se passa na escola” e, “Têm por hábito procurar na caderneta/caderno informações que eu possa ter enviado”, “Tomam a iniciativa para me pedir informações sobre os progressos/ dificuldades do filho”) (39,72% da variância explicada); o 2º factor, composto por 11 itens, é relativo ao «*envolvimento parental em actividades na escola*» (ex. “São assíduos às actividades para pais que a escola organiza”, “Dão ideias para organizar actividades na turma”) (34,28% da variância explicada).

Posteriormente, os autores, partindo da escala inicial, elaboraram uma versão de envolvimento parental na escola para pais (QEPE-Vpa). Significa que as respostas que validaram agora a nova versão foram pais com filhos entre o 3º e o 4º ano (ver Pereira *et al.* 2008). Da análise emergiram 4 factores. A saber:

1º Factor – Envolvimento em actividades na escola (6 itens).

2º Factor – Envolvimento em actividades de aprendizagem em casa (8 itens).

3º Factor – Obrigações básicas da escola – comunicação escola-família (6 itens).

4º Factor – reúne 2 itens da comunicação escola-família + 2 itens de Envolvimento em actividades na escola (4 itens).

Ocorreu uma diferença entre a percepção dos pais e dos professores – os professores fazem uma avaliação menos diferenciada das formas de envolvimento parental do que os pais (*que se observa pelas diferentes factores que emergiram*) (ESE João de Deus, 2005).

A pertinência da apresentação destas escalas prende-se pela ausência em contexto nacional da existência de uma outra qualquer neste domínio do envolvimento parental, e também pelo facto

de serem estes os instrumentos que estão na base da referência ESE João de Deus (2005) atrás apresentada.

2.5. As atitudes face à escola

Depois da exposição de questões directamente relacionadas com a parentalidade, que parece ser um campo teórico relativamente estável, comprovado pela quantidade de referências disponíveis, falta agora sair da esfera da família e verificar a sua relação com um objecto externo – neste caso as atitudes em relação à Escola.

2.5.1. As atitudes

Antes da investigação se focalizar nas atitudes em relação ao objecto escolhido e os estilos parentais, justifica-se começar pela questão – *O que são as atitudes?* Parece que existem muitas definições. No entanto salientam-se duas: a primeira por referência ao autor, a segunda pelo implícito pragmatismo, como veremos em seguida:

“Atitude é um estado de preparação mental e neural, organizado através da experiência, e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objectos ou situações com que se relaciona” G. Allport (1935, *cit.* Lima, 2002; ou Ubillos *et al.* 2004).

“Atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento” I. Ajzen (1988, *cit.* Lima, 2002, p. 188).

Neto (1998) descreve três modelos de atitudes, como a forma de tornar acessível a operacionalização das mesmas – o *modelo tripartido clássico de atitude*, *modelo unidimensional clássico de atitude* e *modelo tripartido revisto de atitude*.

A. *Modelo tripartido clássico de atitude* – esta estrutura foi proposta por Rosenberg e Hovland (1960). Para estes autores a atitude resulta da conjugação de três dimensões (multidimensional) – a afectiva, a cognitiva e a comportamental. A 1ª dimensão diz respeito a sentimentos sempre subjectivos de agrado ou de desagrado face ao objecto; a dimensão mais cognitiva diz respeito a crenças e opiniões, isto é, a forma como é percebido o objecto da atitude; e a 3ª dimensão, a parte comportamental, é um processo mental e físico que condiciona o sujeito à acção (“a investigação mostrou também que cada componente pode contribuir com algo único para o que se chama atitude” (Neto, 1998, p. 339).

B. *Modelo unidimensional clássico de atitude* – Outros investigadores consideram a atitude como unidimensional – a atitude é uma resposta avaliativa, favorável ou desfavorável, em relação ao objecto da atitude. Neste enquadramento, Fishbein e Ajzen (1975) definem a atitude como sendo “uma predisposição aprendida para responder de modo consistentemente favorável ou desfavorável em relação a dado objecto” (Neto, 1989, *cit.* p. 340) ou “atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento” I. Ajzen (1988, *cit.* Lima, 2002, p. 188).

D. *Modelo tripartido revisto de atitude* – Zanna e Rempel (1988) conceptualizaram este modelo incluindo os anteriores. Para os autores, a atitude face a um objecto é uma opinião que se traduz num processo avaliativo contínuo numa dimensão bipolar. São colocadas 3 dimensões – cognitiva, afectiva e comportamento – em cada uma existe um grau de resposta. Assim, a atitude pode derivar da combinação das três dimensões, isto é, “só derivar das cognições, ou de cognições e afecto, ou de cognições, afecto e comportamento passado” (Neto, 1998, p. 340).

Para Sánchez *et al.* (2002) “Não está claro qual dos campos, unidimensional ou multidimensional, apresenta mais argumentos científicos para ser adoptado

como modelo prioritário, já que depende dos métodos e instrumentos de investigação utilizados nas diferentes análises” (p. 188).

Por outro lado, a própria definição das atitudes aponta para alguns aspectos relacionados com as suas *características*, a) a resposta em relação ao objecto da atitude oscila entre os dois pólos da dimensão, o desfavorável e o favorável. Esta realidade implica que ocorra uma componente de avaliação de aproximação/ repulsa, b) a condição anterior impõe obrigatoriamente uma intensidade na avaliação do objecto. A resposta pode estar em diferentes graus na recta da dimensão, e será mais fácil de avaliar quanto maior for o conhecimento em relação ao objecto, c) a atitude não é directamente observável e pode ser captada de forma unidimensional, se for mais complexa, de modo multidimensional, d) é aprendida e perdura no tempo, contribuindo para definir a identidade do sujeito, e) tem um papel motivacional, que orienta à acção, mas também tem influência sobre a percepção e o pensamento (Neto, 1998; Olson e Zanna, 1993; Ubillos *et al.* 2004).

Para Ubillos *et al.* (2004, p. 306) (mas também em Sánchez *et al.* 2002) as atitudes apresentam essencialmente cinco funções:

- Função cognitiva – Mediante as atitudes os sujeitos ordenam e categorizam o exterior de uma forma coerente, ajudam a ordenar, entender e assimilar as informações exteriores;
- Função instrumental – As atitudes ajudam o sujeito na apropriação de objectos desejados e a evitar aqueles que não se querem;
- Função auto-defensiva – As atitudes ajudam a proteger a auto-estima e a evitar outros conflitos internos (insegurança, ansiedade, ...);
- Função de valorização – As atitudes permitem expressar valores importantes para a identidade e o auto-conceito. Os sujeitos através das suas atitudes podem expressar ideais, tendências ou normas;
- Função de ajustamento – As atitudes podem ajudar a integração em grupos sociais e receber aprovação social. As atitudes podem ajudar a cimentar as

relações com as pessoas ou grupos que são importantes, isto é, permitem a adaptação do sujeito.

A *formação das atitudes* decorre do contacto com o exterior ao indivíduo, mesmo que esse não esteja presente fisicamente, a investigação tem demonstrado que as atitudes são influenciadas pelas pessoas que desempenharam papéis significativos nas nossas vidas: os pais, os pares, os grupos de referência, os media, etc.

Os autores apresentam quatro modalidades de formação das atitudes – o *condicionamento clássico*, a *aprendizagem social*, a *aprendizagem por experiência directa* e a *observação do próprio comportamento*. 1) O condicionamento clássico vem do princípio experimental no qual o toque de uma campainha é associado à comida para o cão (estímulo incondicional). Assim a acção do objecto provocará uma resposta semelhante à própria comida (estímulo condicionado). Neto (1998) exemplifica este processo através de um comportamento social, «considerem-se as associações à palavra “preguiçoso”. A maior parte das pessoas reagirá sobretudo de modo negativo. Considere-se agora que uma determinada minoria é sempre descrita do mesmo modo como sendo constituída por pessoas preguiçosas. Certamente que aprenderá a avaliar essa minoria de modo negativo» (p. 362), 2) Aprendizagem social – os indivíduos pela observação e imitação de modelos podem adquirir novas atitudes. Estes modelos podem ser figuras próximas, ou instituições e organismos, que fazem parte da sociedade, tais como escolas, os média, etc., 3) Aprendizagem por experiência directa – a experiência directa com o objecto da atitude contribui decididamente para a aprendizagem de muitas das nossas atitudes e, 4) Observação do próprio comportamento – os nossos comportamentos podem levar à mudança de uma atitude. “A teoria da auto percepção propõe que as pessoas podem “vir a conhecer as suas próprias atitudes, emoções e outros estados internos, parcialmente através de inferências de observações do seu próprio comportamento e/ou das circunstâncias em que este comportamento ocorre” (Bem, 1972, cit. Neto, 1998, p. 364).

2.5.2. Resultados de alguns estudos

As atitudes face à aprendizagem são fundamentais, não só para uma melhor integração de conteúdos leccionados, uma vez que as atitudes positivas dos alunos face à escola em termos globais ajudam na aprendizagem e a melhorar o próprio rendimento, mas também para um melhor posicionamento/ avaliação de integração escolar (Sánchez, *et al.* 2002). Existem alunos com bom desempenho e outros com baixo desempenho, sendo essencial perceber os factores atitudinais que estão na base deste resultado.

As atitudes face à aprendizagem na escola estão muito condicionadas por determinadas características pessoais do aluno, como a auto-imagem académica, a auto-eficácia, a motivação para o sucesso académico que condicionam o seu posicionamento face a determinadas matérias curriculares e não a outras. (podem existir outras variáveis como o sexo, idade, adaptação psicossocial, questões de migração, etc.).

Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2003) argumentam que, em contextos imigratórios, as crenças parentais relativamente à educação são transmitidas aos seus filhos. Na generalidade, as crianças chegam à escola com atitudes muito positivas em relação aos professores e instituição. Numa investigação realizada com adolescentes em meio multicultural (imigrantes mexicanos de 1ª e 2ª geração e, europeus-americanos) perguntaram “o mais importante na vida é a escola” (opção de resposta sim ou não). 84% dos adolescentes mexicanos respondeu “sim” e só 40 % do grupo não imigrante disse “sim” (p. 212).

No entanto ao pedirem que os adolescentes completassem a frase ““*O director da minha escola é*”. Os adolescentes imigrantes mostraram associações mais positivas que os outros grupos. 60% deu respostas positivas, tais como *uma pessoa boa e capaz, muito amável, uma pessoa apaixonante...* O grupo de alunos nascidos nos Estados Unidos manifestou atitudes mais negativas com respeito ao mesmo director. Só 28% dos alunos brancos deu respostas positivas, enquanto 40% revelou atitudes negativas. Os mexicano-americanos de segunda geração situaram-se entre os dois grupos.

Marjoribanks (1976), num estudo com adolescentes de 12 anos, procurou saber das suas atitudes e sua relação com o desempenho escolar. Os resultados indicaram que a cada nível de “capacidade cognitiva”, o aumento da pontuação em “atitude geral” está relacionado com incrementos em “desempenho escolar”. Parece haver uma associação entre atitude geral (construída a partir de um conjunto de dimensões) e desempenho escolar.

Mais tarde, Marjoribanks (1978) procurou saber das atitudes em relação à escola numa amostra multicultural (australianos, italianos, gregos e adolescentes de origem inglesa). As sub-escalas de avaliação das atitudes após análise factorial deram origem a dois factores – 1) a componente afectiva das atitudes em relação à escola – “*Compromisso afectivo com a escola*” e, 2) a componente cognitiva das atitudes em relação à escola – “*Ajustamento académico na escola*”. Os resultados indicaram três aspectos interessantes a) não se encontraram diferenças de género quando ao desempenho cognitivo, b) entre os grupos étnicos em estudo não existiram diferenças significativas nas atitudes em relação à escola e, c) a dimensão afectiva das atitudes não estava associada, em nenhum grupo étnico, ao desempenho académico e a dimensão cognitiva das atitudes evidenciou diferenças significativas, excepto nos australianos. Nos grupos étnicos está associada ao desempenho escolar.

Ford e Harris (1996) trabalharam com adolescentes afro-americanos, de contextos desfavorecidos, em escolas públicas de zonas urbanas. Dos múltiplos indicadores referem-se aqueles que vão ao encontro deste trabalho, a) *Atitudes perante a escola* – as atitudes são semelhantes nos diferentes grupos de estudantes, isto é, alunos com melhor desempenho escolar e pior desempenho escolar não fracturam a resposta, b) *Atitudes perante colegas com sucesso* – os alunos que frequentam o nível mais elevado de estudos apresentam uma percepção mais positiva que a dos outros, c) *Percepção de injustiças sociais* – aqui não há diferenças entre os grupos de estudantes, d) *Percepção da relação com os colegas* – os alunos que apresentam um desempenho mais baixo apresentam uma média significativamente superior aos restantes. Isto significa que os itens referem-se a pressões psicológicas dos colegas para fazerem melhor

academicamente. Os autores concluem que, em termos gerais, os alunos que frequentam programas regulares são aqueles que estiveram na origem das diferenças estatísticas. Isto quer dizer que têm uma percepção mais baixa da orientação parental para a realização e mais pressão do grupo de colegas para obterem mais sucesso escolar.

Flouri *et al.* (2002) realizou uma investigação com 2722 adolescentes, com idades entre os 14 e os 18 anos. Verificou que a percepção do envolvimento da família com a escola está associado com as atitudes positivas em relação à escola (não há diferenças de género). Por outro lado, adolescentes que vivem com os pais biológicos e com boas condições socioeconómicas apresentaram mais atitudes positivas em relação à escola.

Numa regressão foi colocada como variável dependente as “atitudes em relação à escola”. As variáveis preditoras foram – a estrutura familiar (intacta), idade (no sentido dos mais velhos), o envolvimento da mãe, e o envolvimento do pai. Podendo concluir que o envolvimento do pai e da mãe (de forma independente) tem um efeito muito positivo nas atitudes face à escola. Como referem os autores, “however, that encouraging fathers’ or father figures’ involvement with their adolescents is important in enhancing adolescents’ positive attitudes to school, and therefore father involvement can be a protective factor in counteracting risk conditions that might lead to school failure” (p. 581).

Marjoribanks (1992) procura examinar a validade preditiva da escala construída que avalia a atitude em relação à escola das crianças. Para o efeito cria sete dimensões para a avaliação da atitude. Estas dimensões foram sujeitas a análise factorial e resultaram dois factores: *afectivo* e *cognitivo* – atitudes em relação à escola (10 itens para cada). A componente afectiva (ex. ir para a escola é uma perda de tempo, na generalidade, os professores são muito agradáveis para mim) e, a componente cognitiva (ex. eu penso que sou bastante bom no meu trabalho escolar, na minha turma as aulas são sempre muito interessantes).

Os resultados indicam que as atitudes cognitivas em relação à escola apresentam uma relação moderada com a realização, tanto para as raparigas como para os rapazes; as

atitudes afectivas em relação à escola indicam para as raparigas uma associação modesta quanto à realização, ao passo que nos rapazes não se verifica nenhuma relação. O autor verifica que o incremento atribuído às “atitudes cognitivas” e “atitudes afectivas” ou a “combinação destas duas atitudes” é mínimo. Assim, comparativamente à “capacidade intelectual” (variável criada para o estudo), os resultados indicam que as atitudes em relação à escola têm uma predição modesta em relação ao desempenho académico.



Relativamente às atitudes, McCoach (2002) interroga-se ao escrever: “que características pessoais distinguem alta realização e baixa realização dos estudantes? Será possível identificar estudantes que apresentam o risco de não realização através de um instrumento avaliativo?” (p. 66). Para responder a estas questões, o autor procurou desenvolver um instrumento que indicasse e avaliasse dimensões de realização escolar em alunos dentro do seu percurso escolar.

O teste foi realizado em 1738 estudantes do ensino básico e secundário de várias escolas. Da análise factorial emergiram quatro factores pela seguinte ordem: 1º auto-percepção académica, 2º Atitudes face à escola, 3º Atitudes face aos colegas e 4º Motivação/ auto-regulação. Neste trabalho o autor verificou que as duas primeiras são os mais fortes preditores dos bons resultados escolares. No ano seguinte, McCoach e Siegle (2003) fazem uma revisão do instrumento e acrescentam uma outra dimensão, “avaliação de objectivos”, que significa que quanto maior for a valorização de uma tarefa, mais esforço é realizado e melhor é o desempenho na mesma.

De acordo com McCoach (2002) as dimensões são importantes para explicar o baixo desempenho dos alunos e, de acordo com o trabalho a desenvolver, justifica-se uma maior argumentação nos três factores que constituem o instrumento (ver ponto 4.1.3.): a) *as atitudes em relação à escola* ou ao seu curso, aos seus professores, revela-se pelo seu interesse e motivação nos estudos; alunos com bom desempenho também têm interesse em aprender na escola. É de esperar que neste caso apresentem uma média

positiva face à escola, comparativamente aos outros de baixo desempenho; b) *as atitudes em relação aos colegas* revelam o papel positivo que estes podem ter nos resultados escolares. McCoach (2002) cita Clasen e Clasen (1995) ao concluírem que alunos com baixo desempenho frequentemente referem influências dos outros colegas para justicarem os resultados. Berndt (1999) não apresenta a mesma argumentação. Para o autor a influência social desempenha um papel importante. Os estudantes frequentemente escolhem amigos com características similares. Assim é possível verificar empiricamente que os estudantes se aproximam dos amigos – tendem a ser menos ou mais disruptivos de acordo com os amigos; tendem a ter melhores ou piores resultados de acordo com os amigos. A análise dos resultados sugere que a disrupção e o desempenho dos amigos têm apenas um pequeno efeito nas alterações na disrupção e desempenho dos estudantes; c) *a percepção académica* é uma atitude fundamental (o mesmo que a crença de auto-eficácia). A percepção que um aluno tem das suas capacidades influencia o grau de desafio e persistência de envolvimento, assim como a escolha das actividades.

Mas, esta dimensão demonstrou ser muito importante para a explicação dos resultados que McCoach (2002) encontrou (assim como nesta investigação, ver Quadros 32 e 33). Devido a esse facto, justifica-se um maior aprofundamento das implicações da “percepção académica” ou crenças de auto-eficácia.

Bandura (1989; ver também Jesus, 2004) descreve que aqueles que apresentam uma auto-eficácia positiva, visualizam cenários de maior sucesso que, em certa medida, orientam para o desempenho e ensaiam cognitivamente soluções para possíveis problemas que possam ocorrer. Opostamente, naqueles que se sentem mais ineficazes e com esquemas de maior insucesso, ou onde se projectam cenários em que as coisas podem correr menos bem, o pensamento ineficaz reduz a motivação e o bom desempenho.

As crenças de auto-eficácia desempenham um papel relevante no exercício do controlo pessoal através da motivação. Na base desta percepção o indivíduo escolhe os desafios que deseja enfrentar, quanto esforço vai despender numa iniciativa e a perseverança a

colocar em relação das dificuldades que vai encontrar. Quando se realiza um fraco desempenho, o indivíduo que não acredita nas suas capacidades diminui o seu esforço ou desiste prematuramente, mas, aqueles que têm uma forte crença nas suas capacidades, promove um forte esforço para ultrapassar o desafio.

Outras investigações têm indicado que a crença de “auto-eficácia” é um forte preditor do desempenho académico dos estudantes.

Dentro deste conceito podemos enquadrar o estudo etnográfico de Tyson (2002) realizado com crianças afro-americanas, de duas escolas com o 3º e 4º ano. A maioria das famílias era de classe média e com formação superior. O interessante deste resultado é que os resultados foram contrários às percepções gerais que os estudantes têm uma atitude negativa em relação à escola. Neste estudo, os resultados sugerem que a experiência escolar, especialmente os resultados obtidos, apresentam um papel central no desenvolvimento das atitudes, isto é, as crianças afro-americanas que experienciaram insucesso académico têm mais probabilidade de exprimir atitudes negativas face à escola, comparativamente às outras crianças; sendo estas atitudes directamente relacionadas com as suas experiências de realização (nesta argumentação está implícito que as atitudes em relação à escola estão mais associadas a um desenvolvimento de um processo de reforço, do que a uma questão cultural).

Choi (2005) desmontou o construto da auto-eficácia e elaborou três escalas para a sua avaliação – auto-eficácia (geral + social), auto-eficácia académica e auto-eficácia específica (ex. tarefas específicas académicas: memorização, concentração no exame e na classe, compreensão, ...). Verificou que o melhor preditor dos resultados académicos foi a “auto-eficácia específica”. Estes resultados também indicam que é muito mais difícil avaliar a “auto-eficácia” mais global, comparativamente a tarefas específicas de auto-eficácia. Juang e Silbereisen (2002), num estudo com alunos de escolas do ensino básico, verificaram que o envolvimento parental com a escola (avaliado pelo professor) correlaciona positivamente e significativamente com as “Crenças de capacidades académicas do adolescente”. A paths análise indicou que os pais com mais envolvimento com a escola e com mais expectativas escolares, têm filhos com mais

“crenças nas capacidades académicas” e melhores “resultados escolares”. Dorman (2001) encontrou uma associação positiva entre a percepção do contexto da sala de aula e auto-eficácia académica.



Em contexto português, Candeias (1996) elaborou uma escala de atitudes face à escola com seis dimensões, 1) objectivos e projectos de futuro, 2) relação com o professor, 3) espaço vivenciado, 4) ritmos e tempo vivenciado, 5) desinteresse face à frequência escolar e 6) relação com os colegas.

No ano seguinte a autora apresenta um estudo, usando a escala das atitudes face à escola, realizado com adolescentes do 3º ciclo do ensino básico. O “conceito de atitudes face à escola refere-se ao comportamento do sujeito, nomeadamente à expressão de sentimentos, de afecto e de juízos de apreciação ou de aversão relativamente à escola e às vivências escolares” (Candeias, 1997, p. 200).

Em termos gerais os resultados indicaram, a) a variável género não produz diferenças significativas, na escala em geral como nas diferentes dimensões, b) o desempenho escolar revelou um efeito na atitude face à escola. Assim, os alunos com reprovações expressam atitudes mais negativas em “relação ao professor”, em relação às actividades escolares e em “relação aos projectos de futuro”, evidenciando um maior “desinteresse pela frequência escolar”. Neste sentido, os alunos com um percurso escolar marcado pelo fracasso tenderão a desenvolver atitudes mais desfavoráveis, c) na variável “ano” (ou grupo etário) observam-se diferenças significativas. As atitudes desfavoráveis em relação à escola, de forma global, aumentam com o ano de escolaridade (a relação com o professor, espaço vivenciado, ritmos e tempo vivenciado), d) na variável “classe social”, os resultados observados mostram que os alunos provenientes da camada inferior baixa apresentam atitudes face à escola tendencialmente mais desfavoráveis, do que os que provêm da camada superior. São os alunos da camada social inferior baixa e repetentes aqueles que expressam atitudes (total) mais negativas.

Abreu *et al.* (2006) utiliza a escala de atitudes face à escola de Candeias (1996) e a Escala de atitudes parentais de Barros (1994, ver documento 1, página 70) para verificar a relação entre os dois construtos. Os resultados indicaram que as dimensões da escala das atitudes apresentaram correlações significativas com as dimensões “autonomia” e “amor”. No entanto, quanto melhor for o grau de “autonomia” e “amor” para com os filhos, mais estes têm atitudes favoráveis para com a escola. Por outras palavras, os alunos com contextos familiares mais difíceis (dimensões dos estilos parentais) apresentam atitudes mais baixas face à escola.

Documento 3 – Escala das atitudes face à escola (adaptação portuguesa de Guimarães, 2004; Guimarães e Neto, 2005)

No âmbito das «atitudes face à escola» é de realçar o instrumento publicado em contexto nacional por Guimarães e Neto (2005). Estes autores procuraram validar a escala de McCoach (2002) – *School Attitude Assessment Survey* – composta por quatro dimensões. A saber: “Percepção académica”, “Atitudes em relação à escola”, “Atitudes em relação aos colegas” e “Motivação e auto-regulação”.

Guimarães (2004) e Guimarães e Neto (2005) procuraram testar o instrumento aplicando a escala a crianças do 1º Ciclo de escolaridade do ensino básico, num contexto multicultural (pela presença de ciganos, praticamente 50% da amostra) e de um nível sócio-cultural baixo. Do trabalho desenvolvido para a validação resultaram três dimensões. A primeira a emergir foram as “Atitudes em relação à escola”, a segunda as “Atitudes em relação aos colegas” e por último a “Percepção académica”.

Neste grupo de crianças, rapazes e raparigas de qualquer idade respondem todos de uma forma muito semelhante em relação às suas “Atitudes em relação à escola”. No entanto, na mesma dimensão, as crianças ciganas apresentaram uma média significativamente inferior às crianças portuguesas. Relativamente às “Atitudes em relação aos colegas” nenhuma das variáveis do estudo deu origem a diferenças significativas. Por último, nas “Percepções académicas” o

comportamento das variáveis independentes segue o mesmo padrão de resultados da primeira dimensão.

Até certo ponto, podemos especular com as especificidades de carácter cultural para as possíveis explicações das duas diferenças que emergiram nos resultados. A instituição escola está muito mais distante da cultura de grupos minoritários de uma sociedade e, dentro desta, existem sempre os grupos majoritários mais próximos e em continuidade em diversos procedimentos desta instituição.

Existem famílias cuja cultura, que se traduz em estilos de vida, está mais distanciada da cultura escolar e, por sua vez, os seus filhos podem encontrar mais dificuldades na “sua passagem” pelo sistema escolar (Palacios, 2004). Concordantes com esta observação, não foram as crianças portuguesas, aquelas que melhor perspectivaram o futuro através da realização escolar? (Guimarães, 2004, p. 121).

Parte II – Investigação empírica

Capítulo 3. A problemática

Este capítulo pretende ser uma apresentação das questões e das diferentes hipóteses que orientam a investigação para cada grupo, e que compõem a trilogia da parte empírica. Posteriormente abordaremos aspectos da questão metodológica e a composição do questionário, matéria muito sensível nesta área de estudo; depois retrata-se brevemente a zona onde decorreu a recolha de dados para em seguida descrever os procedimentos que permitiram a recolha de respostas. Finalmente, aparece a amostra e a origem das variáveis demográficas e construtos psicológicos que estão na base da presente investigação.

3.1. Questões e hipóteses de investigação

3.1.1. Questões de investigação

Retomam-se aqui ideias, possivelmente antigas, expressas neste ponto de partida para esta investigação. Parte de um cepticismo baseado no aumento da diversidade dos alunos no que se refere ao seu país de origem e, das desvantagens que daí possam advir para os jovens, face a uma escola tradicional e seus processos de funcionamento uniforme (Abrantes, 2003; Almeida e Vieira, 2006; ou Ferreira, 2008). Estando a escolaridade obrigatória desenhada, essencialmente, para percursos que conduzem ao ensino superior, conduz a formas muito rígidas de homogeneização e, conseqüentemente, a diferentes formas de exclusão (Costa, 1997, Costa, 2002; Stoer e Cortesão, 1999; Valentim, 1997).

Deste cruzamento surgiram então as questões: “Será que a escola poderá alguma vez ser um território de socialização que respeite a diversidade?”; “Não haverá sempre a tendência da escola se aproximar de formas culturais mais próximas dos seus códigos?”; “Alguma vez a escola estará ausente nos processos de hierarquização de saberes?”.

Face a este desencontro antecipadamente previsível, muitos alunos, filhos de pais imigrantes, caracterizam-se por um baixo desempenho face ao que a escola nas suas

práticas educativas procura oferecer aos seus alunos (ver por exemplo, Ferreira, 2008; Seabra, 2007; Seabra e Mateus, 2004;). No entanto, vários estudos têm indicado que nem todos os alunos, de grupos minoritários com origem na imigração, são penalizados da mesma maneira no percurso escolar e, por outro lado, perspectivas teóricas do âmbito da educação multi/ intercultural têm avançado com outras formas/ práticas de funcionamento da escola como forma de promover uma educação com qualidade para todos os seus alunos, não esquecendo pontos essenciais como o combate ao racismo, discriminação e preconceitos a que, na generalidade, os indivíduos de grupos minoritários podem estar sujeitos (Pachter e Dumont-Mathieu, 2004; Spencer *et al.* 1990; Smith *et al.* 2003; ou mesmo Neto, 2006; Neto e Ruiz, 1998;).

Face a estas ideias, poderá existir uma razoável explicação empírica para este facto? Isto é, quais são os elementos fundamentais a ter em atenção para explicar este “encontro” no espaço escolar? No seguimento deste questionar ficam estabelecidos duas questões centrais da investigação:

- A qualidade das relações familiares não será o pensamento preponderante a utilizar na análise dos alunos de diferentes grupos étnicos na escola?
- Remetendo para a centralidade do sentido anterior, a existência de variações devidas à questão étnica dos alunos interfere de uma forma acentuada nos seus processos de escolarização, avaliados pelos seus desempenhos escolares e atitudes?

3.1.2. *As hipóteses de investigação*

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), a organização de uma investigação em torno de hipóteses de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor. Deste modo, a hipótese fornece à investigação uma linha condutora particularmente eficaz que, a partir do momento em que é formulada, substitui nessa função a pergunta de partida.

As hipóteses apresentadas contêm em si uma direcção e possível explicação ou solução dos problemas que se colocam na investigação (Almeida e Freire, 2003), mas, essa mesma direcção imposta, pode conter em si desvantagens, por “afastar a atenção do investigador de outras facetas interessantes dos dados recolhidos implicitamente” (Bryman e Cramer, 2003, p. 4); e por outro lado, também estamos a entrar na “arquitectura” do plano de investigação proposta para abordar o trabalho.

Tendo em conta o exposto no enquadramento da apresentação das questões de investigação e do campo teórico da parentalidade, vincadamente marcado pelos trabalhos de Diana Baumrind a que se seguiram uma constelação de vários autores, como por exemplo, Dornbusch *et al.* (1987); Darling e Steinberg (1993); Grolnick e Ryan (1989); Lamborn *et al.* (1991); Steinberg *et al.* (1992 e 1994); e, dois campos teoricamente aqui relacionados, as práticas parentais de envolvimento com a escola e as atitudes face ao mesmo objecto, em que se podem indicar autores, tais como, Epstein (1990, 1995) ou Hoover-Dempsey e Sandler (1997); e no segundo campo, menos prolífero, Marjoribanks (1976) ou McCoach (2002); as mesmas questões desdobram-se em hipóteses de trabalho numa abordagem em forma tripartida, pautada pela entrada de diferentes enquadramentos atrás referidos.

Nos estilos parentais e a escola:

Hipótese 1 – É de esperar que na amostra e em cada grupo étnico ocorram diferentes distribuições para as tipologias parentais.

Hipótese 2 – Os construtos psicológicos, autoconceito, auto-estima e satisfação com a vida revelam valores mais positivos nos tipos parentais autoritativo e indulgente.

Hipótese 3 – Formalmente podemos dizer que o bom desempenho escolar segue uma lógica étnica, os alunos portugueses têm melhores resultados que os alunos dos Palop.

Hipótese 4 – Além do efeito desta variável étnica é de esperar que outras variáveis demográficas e do grau socioeconómico produzam efeitos no desempenho escolar: o sexo, o grupo etário, o tipo de família e o nível de escolaridade da família.

Hipótese 5 – As variáveis demográficas e do grau socioeconómico em análise produzem efeito nos tipos parentais.

Hipótese 6 – Outras três variáveis em estudo, no domínio do investimento escolar, revelam valores mais positivos no estilo autoritativo e mais negativos no estilo negligente.

No envolvimento parental e a escola:

Hipótese 7 – Variáveis demográficas e do grau socioeconómico, tais como, sexo, desempenho escolar, grupo etário, tipo de família e nível de escolaridade na família produzem efeitos nas dimensões da escala de envolvimento parental na escola.

Hipótese 8 – Pela sua pertinência, a variável demográfica pertença a um grupo étnico, influência o envolvimento de monitorização, o envolvimento com a escola e o envolvimento dos pais com o filho.

Hipótese 9 – Na totalidade dos alunos, as dimensões que constituem a escala de envolvimento parental com a escola produzem efeito nos estilos parentais, obtendo-se resultados de pontuação mais alta nos tipos autoritativo e indulgente e mais baixa no autoritário e negligente.

Hipóteses 10 – Nos grupos étnicos, as dimensões que constituem a escala de envolvimento parental com a escola revelam o mesmo tipo de padrão que a amostra total.

Hipótese 11 – Os valores e as aspirações de escolarização variam em função do grupo étnico.

Hipótese 12 – As aspirações de escolarização são superiores em alunos com melhor desempenho escolar e em famílias com melhor nível socioeconómico.

Nas atitudes dos alunos face à escola:

Hipótese 13 – As variáveis demográficas influenciam a percepção académica, a atitude face à escola e a atitude face aos colegas.

Hipótese 14 – Na totalidade dos alunos, as dimensões que constituem a escala das atitudes face à escola revelam valores de associação mais positivos com o tipo autoritativo e indulgente e mais baixos no autoritário e negligente.

Hipótese 15 – Nos alunos dos grupos étnicos, as dimensões que constituem as atitudes face à escola revelam o mesmo tipo de padrão que a amostra total.

Outros aspectos transversais:

Hipótese 16 – As dimensões dos estilos e práticas parentais são preditoras do bom desempenho escolar, na totalidade dos alunos ou em cada grupo étnico.

Hipótese 17 – Como construto externo à família, as atitudes positivas dos alunos face à escola alicerçam-se em experiências passadas e presentes, e constituem-se como preditores a ter em conta na explicação do bom desempenho escolar dos alunos.

Hipótese 18 – Cada um destes construtos ao entrarem na equação global, revelam incrementos significativos no modelo de regressão logística, face à explicação da variável dependente.

O conjunto de hipóteses apresentadas para a condução da investigação pode traduzir-se na representação gráfica simplificada no que se refere de fundamental para a verificação das questões centrais (Figura 3).

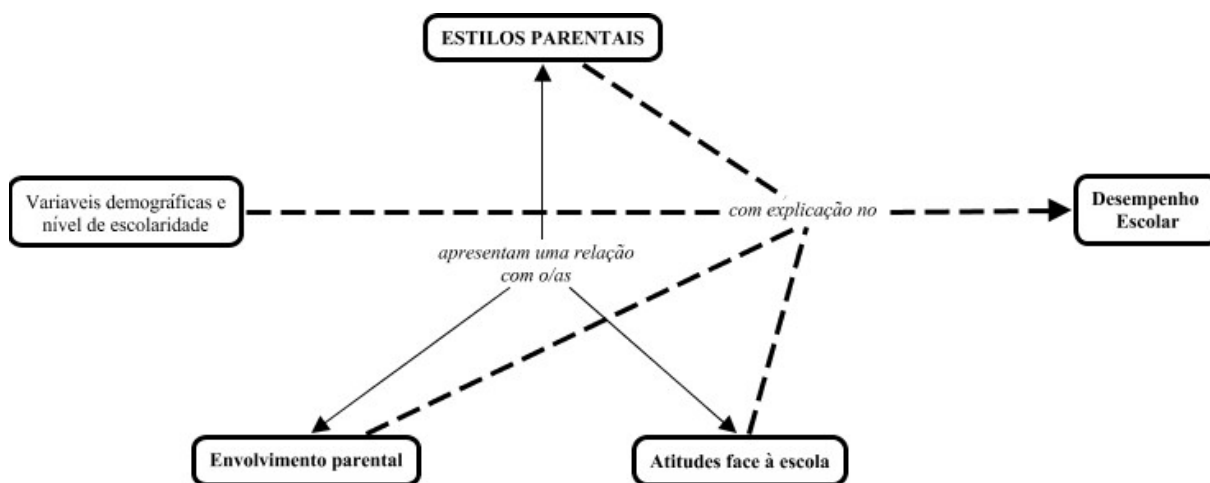


Figura 3. Relação de conceitos principais na investigação.

O sentido descrito no ponto 3.1.1. será comprovado, em parte, a) pela existência de associações significativas entre o domínio da parentalidade o envolvimento parental e atitudes externas à família; e b) pelo poder preditivo que as variáveis sócio-demográficas, as variáveis da parentalidade (estilos parentais e envolvimento parental) e das atitudes possam ter sobre o bom desempenho académico; aqui avaliado pela não existência de reprovações no passado escolar dos alunos da amostra de trabalho.

Na essência, os caminhos/ objectivos impostos procuram argumentar num sentido específico que, para além das questões socioeconómicas e étnicas, variáveis tradicionais dos problemas sucesso-insucesso (ou bom/ mau desempenho) no sistema escolar – existem alunos em ambas os grupos, maioritário (portugueses) e minoritário (africano/étnico) em estudo, com percursos escolares sem reprovações, que de algum modo para além da escolaridade básica podem seguir projectos de formação consistentes com expectativas fundamentadas.

Estes alunos revelam “imunidade” às influências das variáveis descritas, por se alicerçarem em fundamentos de socialização familiar que de algum modo forneceram estrutura e apoio com consequências positivas no que diz respeito à realização académica.

3.2. Metodologia

No âmbito deste quadro teórico existem vários processos para a recolha de informação. Pela análise das referências bibliográficas salientam-se, entre outros, a utilização dos questionários, das entrevistas ou a observação directa de momentos específicos da família ou elementos da mesma. Os mais usuais são o questionário e a entrevista, ambos com vantagens e desvantagens operacionais como qualquer procedimento (Barros, 1994; Carmo e Ferreira, 1998; Cruz, 2005; Ferreira, 1986; Ghiglione e Matalon, 1993; Ribeiro, 2008), a saber:

A utilização do questionário, opção feita na presente investigação, caracteriza-se por: a) conter um número elevado de questões que abordam aspectos que de algum modo

seriam muito difíceis de registar numa entrevista face a um tempo determinado, b) é um modo pragmático para abranger um elevado número de inquiridos a um custo relativamente aceitável, c) os resultados podem ser comparados e analisados entre grupos (variáveis) a um nível que um outro processo não permite, d) ultrapassa obstáculos determinados por um local e tempo, bem como os obstáculos relacionados com a disponibilidade dos inquiridos.

Mas, as suas limitações são conhecidas: as questões fechadas do questionário impõem sempre um limite na resposta do inquirido; um questionário geralmente procura ter uma elaboração complexa de itens, por necessitar no final de uma validação estatística robusta; é menos acessível a estratos sociais culturalmente mais distantes ao processo de inquirição, como diz Ferreira (1986), “são precisamente os grupos sociais mais distantes dos investigadores aqueles cujas respostas se afastam mais frequentemente do conjunto das hipóteses previstas” (p. 169).

Paralelamente, a entrevista como processo de observação directa, caracteriza-se por: a) permitir que o investigador estude um assunto em profundidade e detalhe, b) constitui sempre um caso de invasão na intimidade da família e, por outro lado, pode alterar o seu comportamento com os filhos por estarem a ser observados, manifestando tendências para a desejabilidade social, c) há comportamentos que escapam à observação, como o sistema de crenças parentais que, no entanto influenciam fortemente o nível cognitivo e o comportamento da criança, e d) com muita dificuldade controla os momentos de maior intimidade dos pais com os filhos (Barros, 1994; Ribeiro, 2008).

Existem aspectos negativos comuns a estas duas grandes tipologias de obtenção de dados: os inquiridos ao reponderem podem produzir erros de memória, uma vez que o presente altera sempre o passado individual ou colectivo; o inquirido ao responder tende para uma desejabilidade social, ou pode responder ao “calha”, quando não está motivado ou quando não é capaz de responder.

Alguns investigadores têm argumentado que os dados obtidos com as crianças tendem a ser mais correctos e relevantes que os mesmos obtidos com os pais, uma vez que, a) as

crianças são menos susceptíveis de enviesar os dados que os pais devido à deseabilidade social, e b) as percepções das crianças são melhores preditoras dos seus resultados que as percepções expressas pelos pais (Hoff, Laursen e Tardif, 2002).

O caminho quantitativo

Como foi mencionado, a opção da investigação fica pelo questionário e o “caminho” está fortemente determinado pela exploração estatística que para ele está prevista, e em todas as situações tem a ver com as exigências específicas da situação a investigar (Ghiglione e Matalon, 1993).

Neste processo metodológico quantitativo existe uma teoria que serve como suporte inicial de trabalho, e inclui determinados padrões que se pensam observar na nossa amostra de um contexto social. Esta teoria permite a formulação de um conjunto de hipóteses que se procuram avaliar, no entanto, convém dizer que, por vezes este caminho nem sempre é linear e, a sua própria formulação pode afastar a investigação de outras possíveis observações. Agora, operacionalizam-se os conceitos a que elas se referem, transformando-os em variáveis que podem ser medidas. Elabora-se um plano para recolher os dados; nesta altura as variáveis não são manipuláveis e todas as respostas são recolhidas simultaneamente. Depois, os dados vão ser analisados para testar as hipóteses. Se estas forem confirmadas, os resultados apoiam a nossa teoria; se estas forem refutadas, também pode ser um resultado pertinente. No entanto, em muitos projectos de investigação apenas alguns aspectos do conjunto das hipóteses são confirmados (Bryman e Cramer, 2003; Poeschl, 2006).

Como foi explícito na abordagem, o questionário está à partida concebido com questões fechadas que permitem o tratamento estatístico; no entanto, há uma questão de trabalho aberta, que antes do mesmo procedimento, foi sujeita a *análise de conteúdo*.

Berelson (1952; 1968) definiu análise de conteúdo como “«uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo do

manifesto das comunicações, tendo por objectivo a sua interpretação» (Carmo e Ferreira, 1998, p. 251). Mas, o que importa não é só a descrição. O objectivo da análise de conteúdo é a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” Bardin (1995, p. 38). Assim, a *inferência* é o procedimento intermédio que vem permitir a passagem, explícita e controlada da descrição à interpretação.

Para Vala (1986) esta técnica pode ser considerada como a produção de um discurso partindo da alteração de um inicial, onde são atribuídos significados como resultado desse mesmo discurso e as condições em que ocorre a análise. Nesta altura, é encontrada a unidade básica, que visa a categorização e a sua contagem. A categorização agrupa um conjunto de “ideias/ respostas” baseado num critério que permite esta união. O primeiro momento de análise apresenta uma dimensão *descritiva* que procura dar conta do que foi inquirido, o segundo tem uma dimensão *interpretativa* que decorre das interrogações do investigador face a um objecto de estudo. Uma análise de conteúdo tradicional estrutura as respostas, à partida, em categorias e subcategorias de análise (Guerra, 2006).

Como se acabou de apresentar, na operacionalização concreta da questão aberta procedeu-se a uma análise de conteúdo quantitativa em quatro etapas principais (Bardin, 1995; Carmo e Ferreira, 1998; Flick, 2005):

1. O conjunto das repostas constituiu-se como material de trabalho;
2. O conteúdo do material de trabalho foi interpretado e agrupado à *posteriori* em três categorias, de acordo com um critério semântico (categorização);
3. O critério, ou a regra, utilizado para a construção das categorias foi o “tema” contido nas repostas dadas pelos alunos, dando origem à definição das unidades de registo – “Formação orientada”, “Trabalho orientado” e “O melhor para os filhos” (ver anexo 1., página 263); sendo o tema a unidade de registo mais indicada para esta situação (Bardin, 1995, p. 106);
4. Por último procedeu-se a uma codificação numérica, ou quantificação frequencial, para cada unidade com fim à utilização informática.

3.2.1. A amostra de trabalho

Participaram nesta investigação 1409 alunos do 3º ciclo do ensino básico de escolas públicas da A.M.L. Devido a vários procedimentos que fazem parte de critérios na definição final da amostra real de trabalho, foram excluídos os alunos de grupos étnicos menos numerosos e todos aqueles que não fazem parte das quatro tipologias de parentalidade – autoritativos, autoritários, indulgentes, negligentes (ver análise no Capítulo 5.1.).

A amostra de trabalho – não probabilística – é constituída por 979 alunos de ambos os sexos, 408 (41,7%) do sexo masculino e, 565 (57,7%) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos (idade média de 13,8 anos e desvio-padrão de 1,32). Esta dispersão permitiu construir aqui, a variável “idade”, partindo-a pelos 13 anos, os alunos mais novos (41,9%) e os alunos mais velhos (57,5%).

Neste conjunto de alunos, definiram-se dois grupos étnicos mais delimitados pelo fenótipo do que por questões vincadamente culturais, 730 (74,6%) são alunos portugueses e 249 (25,4%) são alunos dos Palop, isto é, alunos com origem, ou descendentes de pais/ ou pai/ ou mãe com origem nos países de expressão de Língua oficial Portuguesa (ver Figura 4).

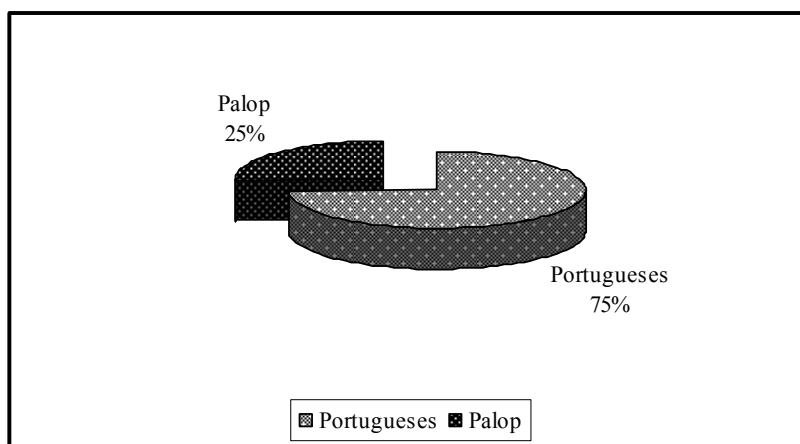


Figura 4. Dado descritivo dos alunos em função da etnia.

Dos 979 alunos da amostra, 383 (39,1%) disse já ter repetido um ou mais anos escolares e, 596 (60,9%) nunca teve a experiência de uma repetição de ano. 663 (67,7%) vivem com os pais biológicos, do outro lado estão 316 (32,3%) de alunos que vivem em famílias não intactas, isto é, 214 (21,9%) vive só com a mãe, 26 (2,7%) vive só com o pai, 34 (3,5%) vive em situações em que há recomposição familiar e, 42 (4,3%) vive em outras situações tais como, com familiares ou em instituições (Figura 5).

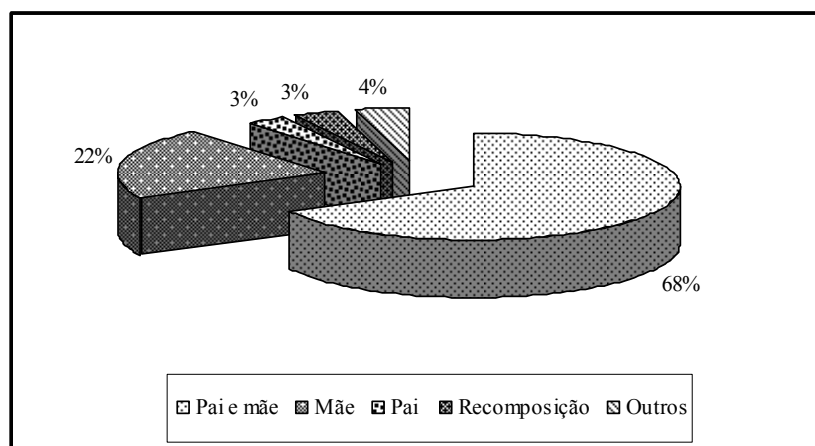


Figura 5. Com quem vivem os alunos da amostra.

Relativamente à escolaridade dos pais, 572 (58,4%) dizem que o pai frequentou até ao 9º ano de escolaridade e 225 (23,0%) tem frequência superior à escolaridade do ensino básico. Por outro lado, 582 (59,4 %) dizem que a mãe frequentou até ao 9º ano e 280 (28,6%) dizem que a mãe tem mais que a escolaridade básica (Figura 6).

Estas repostas permitiram combinar em casa a escolaridade máxima e encontrar dois patamares, a variável nível de escolaridade na família, que funciona como o indicador mais próximo da situação socioeconómica: 559 (57,1%) relativo ao baixo nível, ou seja, em casa não há mais que a referência da escolaridade básica e, 343 (35,0%) relativo ao “alto nível” quando em casa existe alguém com mais que o 9º ano de escolaridade.

A maioria dos alunos diz que nunca teve problemas disciplinares na escola (66,3%), 275 (28,1%) responderam que às vezes acontecem problemas e 46 (4,7%) alunos dizem que têm “muitas vezes” problemas disciplinares. Por outro lado, o bom trabalho

desenvolvido na escola é muito importante para o futuro de 651 (66,5%) alunos, 272 (27,8%) alunos dizem que é importante, e 18 (1,8%) dos alunos dizem que é pouco ou nada importante para o futuro deles próprios.

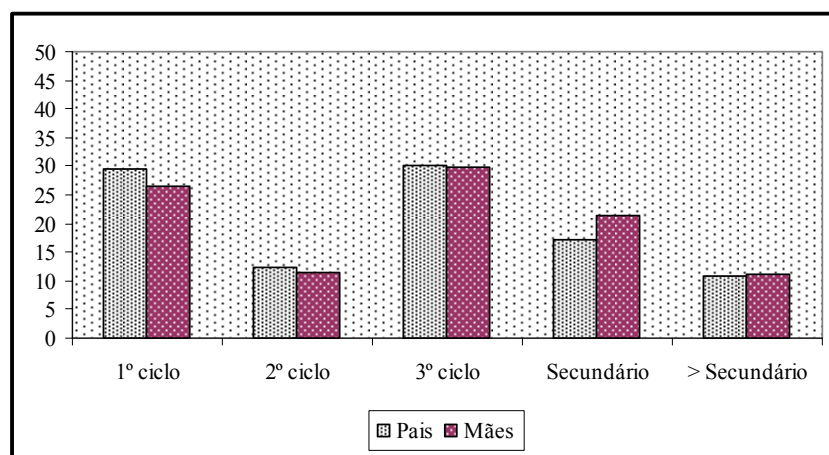


Figura 6. Nível de escolaridade dos pais e das mães da amostra (valores em %).

Relativamente a casa, para 862 (88,0%) alunos, a percepção que vem dos pais é que, para estes, a escola é muito importante. Para 97 (9,9%) dos alunos os pais já têm uma posição mais moderada, dizem que é “importante” e, para 6 (0,6%) alunos a escola não interessa aos pais. 499 (51,0%) alunos dizem que a relação com os adultos com quem vivem é “muito boa”, 294 (30,0%) dizem ser “boa”, 171 (17,5%) dizem ser normal e, apenas 14 (1,4%) diz ser “má”.

3.2.2. Instrumentos

Numa primeira fase foi elaborado um questionário e testado, composto por várias secções e suportadas pelas etapas iniciais do processo metodológico. Parte do mesmo já era estável, continha a identificação, as características da família e ideias gerais sobre a vida escolar. Paralelamente, continha um conjunto de quatro instrumentos já conhecidos que introduziam um elevado grau de previsibilidade: a “Escala de Atitudes face à escola” de McCoach (2002), a “Auto-estima” de Rosenberg (1979), o instrumento da “Satisfação com a vida” de Diener *et al.* (1985) e o “Inventário clínico de autoconceito” de Vaz Serra (1986).

De acordo com os objectivos e hipóteses da investigação adicionou-se o instrumento da medição dos estilos parentais de Steinberg *et al.* (1992 e 1994), ainda não utilizado em contexto nacional, e um conjunto de vinte e cinco perguntas sobre o envolvimento parental dos pais face à escola. No primeiro instrumento houve cuidado na sua tradução, numa primeira fase foi traduzido de uma versão em Língua Inglesa e Espanhola fornecida pelo próprio autor e depois, esta versão, foi revista por uma colega de trabalho, professora, com formação base em Inglês. O segundo conjunto de questões, baseadas na pesquisa bibliográfica e nos trabalhos de referência na área, pretendia ser a base para a elaboração de uma escala que avaliasse formas de envolvimento parental com a escola (ver Capítulo 4).

Este questionário formado por vários instrumentos foi aplicado pelo Director de Turma a alunos do 7º ano e do 9º ano de escolaridade, numa escola pública da cidade do Porto, em tempo real de aula de 45 minutos, tendo como objectivos:

- a) Testar as instruções “mínimas” a dar aos alunos no início do preenchimento.
- b) Verificar se os alunos percebiam as questões sem colocarem obstáculos de interpretação e ou de adesão ao próprio documento.
- c) Verificar se os alunos preenchiam o questionário numa aula de 45 minutos e não num bloco de 90 minutos.

No fim, os questionários foram recolhidos e os administradores foram inquiridos sobre o processo de obtenção de dados, para se analisaram os três indicadores anteriores, uma vez que esta situação seria, provavelmente, muito próxima da situação nas escolas da grande Lisboa.

Desta experimentação resultou a necessidade da melhoria do questionário, no que se referia à clareza de linguagem, o grafismo e a sua própria dimensão. Por outro lado, decorreu a análise das vinte e cinco questões sobre o envolvimento parental com a escola, no sentido de verificar se seria possível construir a raiz para um instrumento no âmbito deste campo teórico.

Para avaliar a validade de cada uma das hipóteses, anteriormente expostas, é necessário encontrar modos de medir os conceitos a que se referem. Para isso vamos transformar estes conceitos em variáveis explícitas e instrumento de medida.

Variáveis e instrumentos

Variáveis demográficas: em acordo com a apresentação de dados da amostra estas variáveis são – o sexo; o país de origem, isto é, alunos portugueses e alunos dos Palop (dos Palop com origem na imigração, ou pelo menos um dos pais sendo dos Palop; desempenho escolar, observado pela existência ou não de retenções no percurso escolar do aluno; grupo etário, alunos mais novos e alunos mais velhos (divisão etária realizada nos 13 anos de idade); tipo de família, alunos a viver com o pai e a mãe (família intacta) e outra situação (família não intacta, isto é, a viver só com um dos pais, com familiares, em instituições); e uma variável socioeconómica, nível de escolaridade na família, dividida em baixo nível e alto nível (máxima escolaridade dos pais; divisão realizada no 9º ano de escolaridade para a mãe e para o pai).

Outras variáveis independentes: os itens: “Já tiveste problemas disciplinares na sala de aula ou na escola?” (com três opções de resposta: muitas vezes, a nunca); “A tua relação com os teus pais é ...” (com quatro opções de resposta: de má, a muito boa); “Para os teus pais a escola é ...” (com três opções de resposta: não interessa, muito importante); “O bom trabalho que desenvolves na escola é ...” (com quatro respostas possíveis: nada importante para o meu futuro, muito importante para o meu futuro); e uma pergunta aberta “Quais os desejos dos teus pais quanto ao teu futuro?”.

Os estilos parentais: para medir a tipologia de educação parental dos jovens, utilizou-se o instrumento desenvolvido por Laurence Steinberg e seus colegas e utilizada em investigações referenciadas (Steinberg *et al.* 1992 e 1994). São conhecidas as diferenças que podem existir entre o pai a mãe relativamente aos estilos parentais (Winsler *et al.* 2005), mas as perguntas foram feitas aos adolescentes em termos gerais – os pais ou quem os substitui. Este instrumento é constituído por 9 itens para medir «aceitação/ envolvimento», (por exemplo: “Posso contar com a ajuda de meus pais se tiver algum

tipo de problema”; “Quando tenho uma nota baixa na escola os meus pais encorajam-me para me esforçar”); 9 itens para medir «autonomia psicológica», (por exemplo: “quando tenho uma nota baixa na escola, os meus pais fazem-me sentir culpado”; “Os meus pais dizem-me que as suas ideias estão correctas e eu não as devo questionar”); e 8 itens para medir «supervisão/ rigidez», (por exemplo: “Até que ponto os teus pais procuram saber onde vais à noite”; “Até que ponto os teus pais realmente sabem onde estás a maior parte do tempo depois da escola”). Os primeiros 18 itens apresentam uma escala de Likert com quatro escolhas que varia entre, totalmente em desacordo a totalmente em acordo. Os últimos 8 itens têm 2 itens com sete opções de resposta e os outros 6 itens têm três opções de resposta específicas (não procuram saber, procuram saber um pouco e procuram saber bastante).

Envolvimento parental com a escola: escala construída na/ e para a investigação que procura avaliar explicitamente o envolvimento dos pais para com a escola. Constituída por três dimensões baseadas no campo teórico de Joyce L. Epstein (Epstein, 1995; ou Epstein *et al.* 2009), o primeiro que se insere mais nas *obrigações básicas dos pais*, «envolvimento de supervisão», que se refere a “os meus pais perguntam se eu já fiz os trabalhos de casa” ou “os meus pais perguntam se tenho trabalhos para fazer”, o segundo, mais do tipo *obrigações básicas de comunicação da escola*, «envolvimento pessoal com a escola», que se caracteriza por, “os meus pais costumam ir às reuniões da escola” ou “os meus pais vão à escola saber dos meus resultados escolares” e, a terceira dimensão, mais do tipo *envolvimento dos pais nas actividades de aprendizagem em casa*, «envolvimento com o adolescente», que se caracteriza por, “os meus pais estudam comigo” ou “os meus pais explicam alguma matéria da escola”.

Atitudes dos alunos face à escola: foi utilizada a versão portuguesa da escala de McCoach (2002) – *The School Attitude Assessment Survey*. Instrumento validado por Guimarães (2004) e Guimarães e Neto (2005), que evidencia três das quatro dimensões inicialmente propostas pelo autor: a) auto-percepções académicas, b) atitudes em relação à escola e, c) atitudes em relação aos colegas. Cada uma é constituída por 5 itens, com a possibilidade de resposta entre discordo totalmente (1) a discordo totalmente (5).

Satisfação com a vida: escala proposta por Diener *et al.* (1985) – *Satisfaction With Life Scale*, para a avaliação da satisfação com a vida. Esta escala de medição foi traduzida e validada inicialmente em contexto nacional por Neto, Barros e Barros (1990). Composta por cinco itens e constituída como uma escala de tipo Likert de 7 pontos, a pontuação do sujeito pode variar entre um mínimo de 5 e um máximo de 35 pontos.

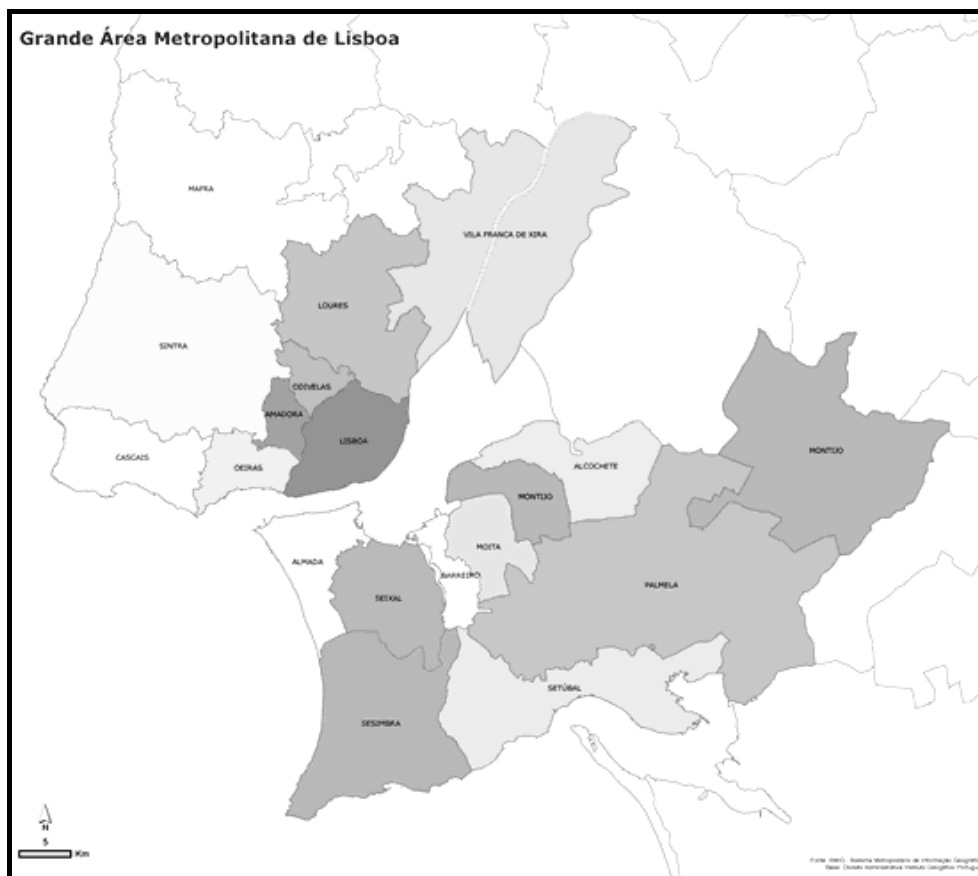
Autoconceito: foi utilizado o instrumento elaborado por Vaz Serra (1986) – *Inventário Clínico de Auto-conceito*. Escala constituída com 20 itens com cinco categorias diferentes de resposta (mínimo de 1 a máximo de 5 - não concordo; concordo pouco; concordo moderadamente; concordo muito; concordo muitíssimo). Na validação inicial emergiram 4 factores com 2 itens não incluídos, «Aceitação/ Rejeição social» (ex. “Sei que sou uma pessoa simpática” ou “A minha maneira de ser leva a sentir-me na vida com um razoável bem-estar”); «Auto-eficácia» (ex. “Costumo ser rápido na execução das tarefas que tenho que fazer” ou “Encontro sempre energia para vencer as minhas dificuldades”); «Maturidade psicológica» (ex. “Considero-me tolerante para com as outras pessoas” ou “Costumo ser franco a exprimir as minhas opiniões”) e «Impulsividade-actividade» (ex. “Quando tenho uma ideia que me parece válida gosto de a pôr em prática” ou “Sou uma pessoa que gosta muito de fazer o que lhe apetece”).

Auto-estima: escala proposta por Rosenberg - *Self-esteem (RSE)*, com 10 itens e com 4 tipos de resposta (totalmente de acordo; em desacordo; de acordo; totalmente de acordo). Com itens do tipo “Sinto que tenho boas qualidades” ou “Às vezes penso que não presto para nada”.

3.2.3. Procedimentos na recolha de informação

A recolha de informação ocorreu durante o 1º e 2º períodos do ano lectivo 2006/07 em escolas do ensino público de cinco locais da Grande Área Metropolitana de Lisboa que, a norte, fazem fronteira entre si: Lisboa, Oeiras, Amadora e Odivelas.

Quadro 5. Mapa da Grande Área Metropolitana de Lisboa



Esta área administrativa é constituída por 19 concelhos, 10 a sul do rio Tejo e 9 a norte dessa referência (ver Quadro 5). Esta escolha pode parecer aleatória, mas não foi, por falta de publicações recentes sobre a matéria e a recusa do Ministério da Educação (GIASE) em facultar o acesso ao nome de escolas com maior número de grupos culturais, por considerar matéria sensível e não transmissível, conduziu a outras formas de observação da distribuição com o fim da inquirição.

Todos os dados indicam que é na Área Metropolitana de Lisboa que se concentra a maioria da imigração e, como o objecto de investigação seria inquirir alunos ditos dos Palop, nada melhor que “rumar” a esta zona do país. Observando apenas estes quatro concelhos em estudo, pelos dados mais fiáveis, podemos dizer que concentram 27817 (44,2%) da população residente com origem nos Países de Língua oficial Portuguesa (Palop) a norte ao rio Tejo, valor muito próximo da metade com interesse para o trabalho (I.N.E., 2002) (ver Figura 7).

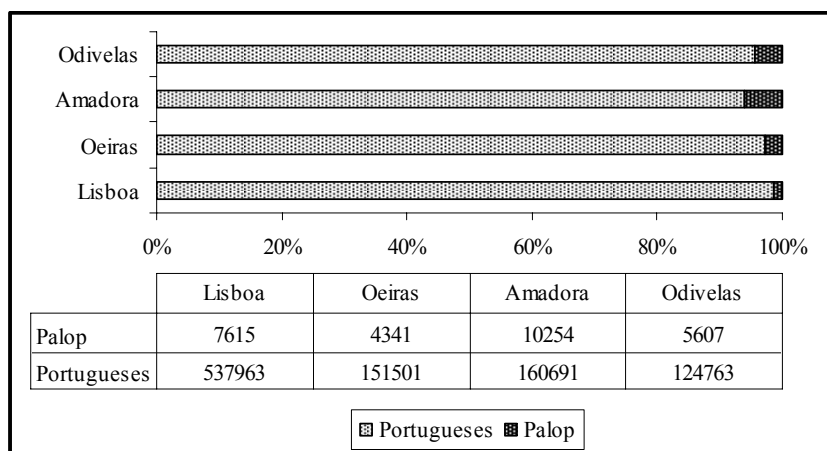


Figura 7. População residente por nacionalidade. Fonte: I.N.E. (2002).

Contribuindo para outra caracterização da região, contabilizando apenas os alunos dos Palop do distrito de Lisboa, podemos dizer que, entre os anos lectivos de 2000/2001 e 2003/2004, estiveram a frequentar o ensino regular no 3º ciclo, sempre mais alunos no 7º ano e gradualmente, menos alunos nos anos seguintes, no 8º e 9º ano (Figura 8). A longo termo, tomando como dado inicial três anos de escolaridade consecutivos, do 7º ao 9º ano, entre o ano de 2000/2001 e o ano de 2002/03, encontramos uma falta de 330 (15,4%) alunos; na segunda sequência possível, entre 2001/02 a 2003/04, encontramos uma falta de 756 (32,8%) alunos.

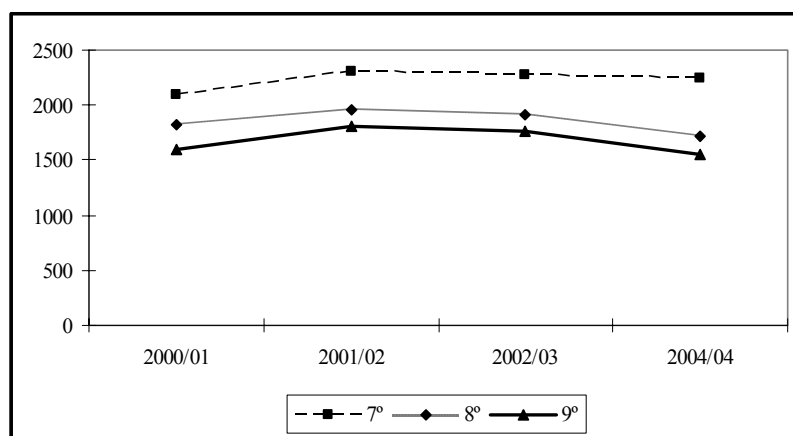


Figura 8. População escolar dos Palop. Fonte: GIASE (2006).

Parece que o gráfico não evidencia apenas a perda de alunos no sistema educativo devido a retenções ou abandono escolar, mas também a provável processos migratórios, de entrada e saída do país ou distrito, uma vez que há mudança do número total de

alunos em cada ano referido. Mas a grande regra a retirar destes dados é que, independentemente das causas explicativas, os alunos oriundos dos Palop reduzem a sua presença no sistema escolar à medida que aumenta o grau de escolaridade.

A determinado momento, e como a passagem dos questionários estava programada para o início do ano lectivo de 2006/07, antecipou-se o arranque dos procedimentos para o início do ano de 2006. Em primeiro lugar sentiu-se a necessidade de encontrar uma autorização formal, seria sempre um elemento demasiado “externo” ao local de recolha de informação.

Como consequência deste receio, o director da Direcção Regional de Educação de Lisboa foi contactado por escrito, explicando-se toda a situação e os objectivos de um modo transparente. O tempo de espera foi longo e sem sucesso; entretanto, houve o conhecimento da existência do Despacho nº 9780/2006 que diz, o presidente do Conselho Executivo de uma escola tem autonomia para:

“Autorizar a realização de estudos de índole científica relacionados com a problemática escolar, desde que não prejudiquem o normal funcionamento das actividades escolares e respeitando a legislação referente a protecção de dados pessoais”

Existia, assim, um documento formal, que poderia ser evocado aquando do contacto com as escolas, que tinham, deste modo, autonomia para autorizar a aplicação dos questionários. No entanto, surgiu outro problema – o da protecção de dados pessoais.

Houve a necessidade de assegurar este aspecto. A Comissão Nacional de Protecção de Dados foi contactada e pedido um parecer sobre a aplicação do questionário nos concelhos pré-definidos. A resposta chegou só em Julho desse ano, e exigiu algo de paradoxal para qualquer investigação – este tipo de estudo não carece de autorização, desde que o investigador obtenha a colaboração das escolas de forma a dar cumprimento aos seguintes requisitos:

“Obtenção previa do consentimento dos encarregados de educação, devendo este documento ser junto ao processo individual do aluno”, e

“Nos documentos que servem de base á escolha de dados, a responsável deve abster-se de identificar os alunos...”

A segunda exigência não levanta problemas, é uma situação corrente, a de manter o anonimato. Mas a primeira conduziu a uma forma complexa de obtenção de respostas além de condicionar o tipo de amostragem que pretendia ser probabilística.

Depois de, seriamente, analisada a forma de “ir até às escolas” reuniu-se, para cada uma, três documentos para o primeiro contacto com a escola:

1. Um exemplar do questionário que se pretendia passar,
2. A lei que autorizava o Conselho Directivo a tomar a decisão por si próprio, e
3. Um *Plano de Abordagem à Escola* para a distribuição dos questionários.

Nos quatro concelhos foram contactadas 15 escolas em Lisboa de tipologia E.B. com 2º e 3º ciclos, 3 escolas em Oeiras, 10 escolas na Amadora e 4 escolas em Odivelas. O modo de contactar com as escolas foi o seguinte:

- A. No fim do ano lectivo de 2005/06 entrou-se em contacto presencial com um dos elementos do Conselho Executivo com o objectivo de uma auto-apresentação, pedido de contactos, levantamento do número de turmas do 3º ciclo que provavelmente existiriam no ano lectivo seguinte e o número de alunos em cada uma. Em todos os contactos foi pedida a autorização, ou esta seria pedida mais tarde, no início do ano lectivo seguinte, no momento das reuniões quando todos os professores estivessem nas escolas.
- B. A segunda abordagem ocorreu por contacto telefónico com elementos do Conselho Executivo, no sentido de renovar o pedido de autorização. Este processo foi longo, durou mais que o 1º período, mas também existiram escolas a dar respostas positivas ou negativas com prontidão. Aquelas escolas que aceitaram a passagem dos questionários receberam uma embalagem com um envelope por turma com o pedido de autorização para o Encarregado de

Educação a ser fornecido aos alunos por cada Director de Turma. Após a recolha das respostas dos pais dos alunos o professor tinha nesse envelope um outro envelope pré-pago para deixar na Secretaria e ser enviado.

- C. Após esta contagem, o questionário foi fotocopiado e enviado um envelope por turma, para cada Escola e Director de Turma para serem aplicados, numa aula de 45 minutos (a exemplo de Formação Cívica) aos alunos que tinham autorização para responder. Depois, como na fase B, dentro desse envelope estava um igual pré-pago, após a realização das respostas bastava meter os questionários nesse envelope e deixar na Secretaria para serem enviados.

Das 32 escolas contactadas presencialmente, durante o 1º período do ano, 16 escolas não aceitaram envolver-se no estudo pelas mais diversas razões, o que correspondeu a uma perda de metade das escolas contactadas. Das escolas que aceitaram, nem todos as turmas e alunos se envolveram. Pelas estimativas muito grosseiras, havia um universo possível de 4531 alunos, cuja Encarregados de Educação foi solicitada autorização para a aplicação do questionário. Posteriormente, foram enviados inquéritos para 103 turmas, sendo o produto final de recepção de 1409 questionários válidos.

As escolas que se envolveram foram, em Lisboa a escola E.B. 2,3 Damião de Góis, escola E.B. 2,3 Eugénio dos Santos, escola E.B. 2,3 Fernando Pessoa, escola E.B. 2,3 Marvila, escola E.B. 2,3 Olaias, escola E.B. 2,3 Olivais, escola E.B. 2,3 Patrício Prazeres, escola E.B. 2,3 Telheiras nº 2. Em Odivelas a escola E.B. 2,3 António Gedeão e a escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico Braamcamp Freire. Na Amadora a escola E.B. 2,3 Alformelos, escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico do Dr. Azevedo Neves, Escola E.B. 2,3 Miguel Torga. Em Oeiras a escola Básica dos 2º e 3º Ciclos com Ensino Secundário Aquilino Ribeiro e a escola Básica Integrada com jardim-de-infância Sophia de Mello Breyner.

Capítulo 4. Análise de instrumentos

4.1. Análise preliminar de instrumentos centrais

Neste ponto apresenta-se a validação de três instrumentos, os dois primeiros ainda não utilizados em contexto nacional, e o terceiro relativo às atitudes que se elaboram no espaço escolar, instrumento conhecido mas estruturante na investigação. Em todos os casos, a abordagem é muito objectiva e centrada no processo estatístico, uma vez que, o enquadramento teórico foi descrito no Capítulo 2. na fase do enquadramento.

O primeiro é uma adaptação de uma escala de medição dos estilos parentais no seguimento do enquadramento teórico de Baumrind; o segundo, e na falta de instrumentos nesta área, onde o aluno é o autor da resposta, pretende ser o desenvolvimento de uma escala de envolvimento parental com a escola elaborada para esta investigação.

4.1.1. Os estilos parentais

Para a medição dos estilos parentais percebidos pelos alunos da amostra ($n=1351$, só alunos portugueses e dos Palop), foi utilizado um questionário estabilizado que esteve na base aos trabalhos de Steinberg, Lamborn, Dornbusch e Darling (1992) e Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts e Dornbush (1994). Para o efeito procedeu-se a uma análise de componentes principais com a instrução de rotação oblíqua (não existem razões para assumir que estas dimensões sejam ortogonais) e imposição de três factores. A solução factorial encontra-se no Quadro 6.

Da observação dos resultados podemos verificar que o valor próprio é sempre superior a um e a variância total acumulada é de 37,26%. A solução evidencia os três factores formalmente estabelecidos. O primeiro factor agrega doze questões (Q.x) relativas a «aceitação/ envolvimento» com 18,97% da variância total. O segundo factor agrega cinco questões relativas a «autonomia psicológica», com 9,80% da variância total. O

terceiro factor agrega oito questões relativas a «rigidez/ supervisão», com 8,49% da variância total.

Quadro 6. Matriz da primeira análise factorial

	Factores		
	1	2	3
Q.1	0,65	-0,12	-0,10
Q.2	0,38	0,28	-0,13
Q.3	0,59	0,05	-0,01
Q.4	0,46	0,24	-0,04
Q.5	0,52	-0,02	-0,03
Q.6	-0,09	0,66	-0,05
Q.7	0,52	-0,05	-0,13
Q.8	0,20	0,61	0,04
Q.9	0,59	-0,06	-0,02
Q.10	0,44	0,36	0,06
Q.11	0,70	-0,12	0,03
Q.12	0,53	-0,11	0,21
Q.13	0,52	-0,03	-0,11
Q.14	-0,14	0,65	-0,02
Q.15	0,26	0,04	-0,13
Q.16	-0,15	0,72	0,01
Q.17	0,64	-0,08	0,01
Q.18	-0,02	0,62	0,07
Q.19	0,14	-0,01	0,48
Q.20	0,19	-0,10	0,40
Q.21a	0,07	0,03	-0,52
Q.21b	0,10	-0,02	-0,66
Q.21c	0,10	0,05	-0,70
Q.22a	0,16	-0,12	-0,61
Q.22b	0,16	-0,15	-0,67
Q.22c	0,17	-0,10	-0,69
Valor próprio	4,93	2,55	2,21
% da variância	18,97	9,80	8,49

Pela leitura dos valores na linha horizontal a questão Q.15 (“Os meus pais utilizam o seu tempo a falar comigo”) foi aquela que levantou mais dúvidas, em todos os factores correlaciona-se com valores pouco expressivos. Bryman e Cramer (2003) referem-se ao nível de referência de 0,30, isto é, uma variável que tenha correlações no factor

inferiores a esse valor, não têm grande importância, porque são responsáveis por menos de 9% da variância. De acordo com este critério retirou-se a Q.15 na análise posterior.

Na segunda análise e seguindo o mesmo sentido de procedimentos resultou a solução factorial que se encontra no Quadro 7.

Quadro 7. Matriz da segunda análise factorial

	Factores		
	1	2	3
Q.1	0,65	-0,12	-0,11
Q.2	0,38	0,28	-0,13
Q.3	0,59	0,06	-0,02
Q.4	0,46	0,24	-0,04
Q.5	0,52	-0,02	-0,04
Q.6	-0,09	0,66	-0,05
Q.7	0,52	-0,04	-0,13
Q.8	0,20	0,61	0,04
Q.9	0,59	-0,05	-0,04
Q.10	0,43	0,36	0,05
Q.11	0,70	-0,12	0,02
Q.12	0,53	-0,11	0,20
Q.13	0,52	-0,02	-0,11
Q.14	-0,14	0,65	-0,02
Q.16	-0,15	0,71	0,01
Q.17	0,63	-0,08	-0,00
Q.18	-0,03	0,62	0,06
Q.19	0,14	-0,01	0,48
Q.20	0,19	-0,10	0,40
Q.21a	0,06	-0,04	0,53
Q.21b	0,10	0,02	0,66
Q.21c	0,09	-0,06	0,70
Q.22a	0,16	0,11	0,62
Q.22b	0,15	0,15	0,68
Q.22c	0,17	0,09	0,69
Valor próprio	4,84	2,55	2,20
% da variância	19,37	10,19	8,82
Alfa de Cronbach	0,79	0,70	0,76

Nesta análise repete-se a mesma ordem dos factores. A variância acumulada explicada pelos factores é de 38,38%. O primeiro, com doze questões, corresponde à «aceitação/ envolvimento» com 19,37% da variância total. O segundo, com cinco questões,

corresponde à «autonomia psicológica», com 10,19% da variância total. No entanto, as questões não foram invertidas como dita a instrução dos autores, por isso, o seu conjunto deve interpretar-se inversamente. O terceiro factor, com oito questões, corresponde à «rigidez/ supervisão», com 8,82% da variância total. Também aqui, após a inversão do sentido das últimas seis questões, no seu conjunto o significado do factor tem de ser interpretado inversamente (Quadro 7).

A consistência interna dos factores é indicada pela medida do alfa de Cronbach. No primeiro factor é de $\alpha=0,79$, no segundo $\alpha=0,70$ e por último $\alpha=0,76$; em todos os casos apresentam-se valores razoáveis (Pestana e Gageiro, 2003).

Da análise da Quadro 7. podemos constatar que as questões Q.2, Q.4, Q.10, Q.12, na versão inicial de Steinberg *et al.* (1992 e 1994), fazem parte da dimensão «autonomia psicológica». Esta associação a outro factor, diferente da ordem original, poderá ser explicada por razões de natureza cultural. Deslandes (1996), ao efectuar a mesma validação no Canada (região do Québec), verificou que as questões Q.6, Q.12 e Q.16 correlacionaram-se melhor no primeiro factor «aceitação/ envolvimento» e o segundo factor a emergir foi «rigidez/ supervisão». Na defesa desta perspectiva, cita-se também o estudo realizado por Robinson *et al.* (1996). Estes autores colocaram em jogo 62 questões para definirem os três tipos parentais de Baumrind em diferentes culturas – nos Estados Unidos, Rússia, Austrália e China. Verificaram que as questões não eram estáveis para definirem as tipologias, por exemplo: “mostrar paciência para com a criança” faz parte do estilo autoritativo nos EUA e Austrália, mas não contribui para esse estilo para os pais chineses e russos; ou “dizer à criança o que deve fazer”, faz parte do estilo autoritário nos EUA e Austrália, mas não na China e Rússia; nestes países este item passa para o tipo autoritativo.

A dimensão «autonomia psicológica» é essencial para definir autoritatividade (ver ponto 5.5.1.), não sendo importante para diferenciar outras tipologias. Neste questionário, esta dimensão refere-se não a uma autonomia comportamental, como é objecto principal de trabalho em Fleming (1999) ou em Fontaine (1988), mas a uma autonomia psicológica (“quando tenho uma nota baixa na escola, os meus pais fazem-me sentir culpado” ou

“Os meus pais dizem-me que as suas ideias estão correctas e eu não as devo questionar”). Com as outras duas dimensões, apesar dos valores serem moderados, as correlações obtidas, permitem dizer que uma maior aceitação/ envolvimento por parte dos pais está relacionado com um maior grau de rigidez/ supervisão [$r(979)=-0,25$, $p<0,01$]. A correlação é consistente com os dados de outros estudos em estilos parentais.

4.1.2. *O envolvimento parental com a escola*

Para a construção do questionário do envolvimento parental com a escola foram utilizadas 25 questões baseadas em várias fontes bibliográficas. Numa primeira fase, o conjunto de questões foi passado a alunos do 3º ciclo numa escola pública do ensino básico. Cada questão tinha cinco opções de resposta (desde totalmente em desacordo a totalmente em acordo).

Após a recolha dos questionários as repostas foram submetidas a análise de componentes principais. Deste trabalho resultou a opção da necessidade de eliminar doze questões devido a vários critérios, entre os quais se salientam: a) a desfragmentação factorial, b) a insuficiente correlação factorial e, c) a pressupostos teóricos.

Relativamente aos pressupostos teóricos “vários estudos apontam a natureza multidimensional do envolvimento parental, apoiando a ideia que o envolvimento dos pais na escola pode ser feito de múltiplas formas” (Pereira *et al.* 2003). Epstein (1995); Epstein *et al.* (2009) referencia uma tipologia de envolvimento parental constituída por seis modalidades, independentes entre si, mas com uma ordem crescente de complexidade. Estes tipos de envolvimento orientaram a definição dos três factores que emergiram no final.

Quadro 8. Matriz da análise factorial

<i>Itens</i>	Factores		
	1	2	3
Q.1	0,11	0,78	0,04
Q.2	0,12	0,75	0,17
Q.3	0,10	0,62	0,22
Q.4	0,85	0,14	0,21
Q.5	0,89	0,17	0,16
Q.6	0,81	0,19	0,16
Q.7	0,76	0,23	0,25
Q.8	0,43	0,30	0,63
Q.9	0,14	0,16	0,84
Q.10	0,34	0,25	0,72
Q.11	0,12	0,14	0,82
Q.12	0,23	0,65	0,12
Q.13	0,16	0,53	0,17
Valor próprio	5,53	1,55	1,31
% da variância	42,52	11,91	10,11
Alfa de Cronbach	0,90	0,74	0,84

No entanto, as questões remeteram-se para áreas com sentido no contexto nacional. Assim parte da tipologia de Epstein perde o sentido se se pensar no quotidiano escolar. O resultados das respostas ao conjunto de itens foram submetidos a análise factorial seguida de rotação varimax (valor próprio > 1). Como era previsto, emergiram três factores. Estes explicam 64,53% da variância total (ver Quadro 8). O alfa de Cronbach variou entre razoável e bom. O primeiro factor com $\alpha=0,90$, o segundo factor com $\alpha=0,74$, e o terceiro factor com $\alpha=0,84$.

Dos dados da amostra resultaram três dimensões relacionadas com o envolvimento dos filhos e a escola – o primeiro factor que se insere mais nas *obrigações básicas dos pais (Tipo 1.)*, «envolvimento de supervisão», o segundo factor, mais do tipo *obrigações básicas de comunicação da escola (Tipo 3.)*, «envolvimento pessoal com a escola», e o terceiro factor, mais do tipo *envolvimento dos pais nas actividades de aprendizagem em casa (Tipo 4.)*, «envolvimento com o adolescente» (ver ponto 2.4.1.).

Em certo modo, previsivelmente (ver Grolnick *et al.* 1997, p. 543) verificam-se correlações significativas e moderadas entre as dimensões estabelecidas pela análise. O

«envolvimento de supervisão» correlaciona-se positiva e significativamente com o «envolvimento com a escola» ($r=0,43$, $p<0,01$) e com o «envolvimento com o adolescente» ($r=0,54$, $p<0,01$). O «envolvimento com a escola» e o «envolvimento com o adolescente» apresentam valores de correlação semelhantes ($r=0,49$, $p<0,01$).

4.1.3. As atitudes face à escola

O inquérito de “Atitudes em relação à Escola” desenvolvido por McCoach (2002) – *The School Attitude Assessment Survey* – selecciona itens para avaliar quatro questões: auto-percepção académica; atitudes face à escola; atitudes face aos colegas e motivação e auto-regulação.

Guimarães (2004) e Guimarães e Neto (2005) procuraram obter uma validação do inquérito de “Atitudes em relação à Escola” de McCoach (2002), trabalho entretanto publicado, que evidencia três das quatro dimensões inicialmente propostas pelo autor: a) auto-percepções académicas, b) atitudes em relação à escola e, c) atitudes em relação aos colegas.

Nesta investigação, realizada com alunos do 1º ciclo de duas etnias, portuguesas e ciganos, a ordem de aparecimento dos factores foi: o primeiro, as «atitudes em relação à escola», segundo, «atitudes em relação aos colegas» e, por último, a «percepção académica».

Nesta investigação, as respostas ao inquérito foram sujeitas a análise factorial, seguida de rotação varimax, como era previsível, emergiram três factores (valor próprio superior a 1). A variância total explicada pelos factores é de 63,17% de forma quase que equitativa entre eles, em número de itens e de variância. O primeiro «percepção académica» explica 36,92% da variância total, o segundo «atitude face à escola» explica 15,65% da variância total e o terceiro, «atitude face aos colegas» explica 10,61% da variância total. A avaliação da consistência interna, dada pelo alfa de Cronbach, foi boa em todos os factores. Tudo indica que a presente amostra em alunos do 3º ciclo revelou indicadores robustos na validação do instrumento (Quadro 9).

Quadro 9. Matriz factorial do instrumento das atitudes face à escola

Itens	Factores		
	1	2	3
Q.1	0,19	0,77	0,16
Q.2	0,11	0,70	0,20
Q.3	0,10	0,68	0,21
Q.4	0,19	0,78	0,15
Q.5	0,22	0,78	0,13
Q.6	0,10	0,29	0,69
Q.7	0,16	0,05	0,66
Q.8	0,08	0,19	0,85
Q.9	0,07	0,14	0,84
Q.10	0,02	0,20	0,75
Q.11	0,77	0,18	0,08
Q.12	0,70	0,35	0,10
Q.13	0,77	0,13	0,11
Q.14	0,84	0,10	0,07
Q.15	0,80	0,12	0,10
Valor próprio	5,54	2,34	1,59
% da variância	36,92	15,65	10,61
Alfa de Cronbach	0,86	0,84	0,84

A correlação entre as dimensões «atitude face à escola» e «percepção académica» é moderada ($r=0,43$, $p<0,01$), e em relação a «atitude face aos colegas» ($r=0,44$, $p<0,01$); a relação entre as dimensões «atitude face aos colegas» e a «percepção académica» parece ser mais baixa ($r=0,27$, $p<0,01$). Se utilizarmos o critério de Cohen e Holliday (1982, *cit.* Bryman e Cramer, 2003), a primeira utilização numa amostra com alunos do 1º ciclo, a correlação moderada ocorreu apenas entre as atitudes em relação à escola e a percepção académica ($r=0,49$, $p<0,01$) (Guimarães, 2004; Guimarães e Neto, 2005).

4.2. Outros instrumentos utilizados

Após a validação dos três instrumentos indicados no ponto anterior, que estruturam o presente trabalho, segue-se a apresentação de três instrumentos já conhecidos e publicados em contexto nacional, em revistas da especialidade. No entanto, para cada

um, faz-se uma breve abordagem ao enquadramento teórico que suportam os construtos apresentados: a satisfação com a vida, o autoconceito e a auto-estima.

4.2.1. *A escala da satisfação com a vida*

Na investigação no domínio do “bem-estar subjectivo”, o construto é definido como o modo como os sujeitos avaliam a sua própria vida. Este processo engloba um aspecto afectivo e cognitivo. No entanto, existem vários componentes no construto: satisfação com a vida (julgamentos globais da vida de ordem mais cognitiva); afecto positivo (ex. emoções positivas); afecto negativo (ex. emoções negativas) (Diener, 2000; Diener *et al.* 1985).

Relativamente ao primeiro componente – satisfação com a vida – Shin e Johnson (1978, *cit. Neto*, 1997, p. 347) definiram-na “como uma avaliação global da qualidade de vida de um indivíduo de acordo com os critérios por ele escolhidos. Os juízos acerca de como os indivíduos estão satisfeitos basear-se-iam numa comparação com um padrão que cada sujeito estabelece para si próprio. O padrão apropriado não deve ser imposto externamente”.

Diener *et al.* (1985) avançaram com a elaboração de uma escala multi-item para a avaliação da “satisfação com a vida” (SWLS). Esta é composta por cinco itens, todos formulados no sentido positivo. Constituída como uma escala de tipo Likert de 7 pontos, a pontuação do sujeito pode variar entre um mínimo de 5 e um máximo de 35 pontos.

A escala de 5 itens foi aplicada pelos autores a 176 estudantes universitários, tendo sido encontrada uma consistência interna (através do alfa de Cronbach) de 0,87, com uma média da escala de 23,50 e desvio-padrão de 6,43. Uma análise factorial em componentes principais revelou a emergência de um só factor, contribuindo para 66% da variância, resultado que sugere uma grande coerência para o conceito.

Este instrumento foi inicialmente validado em contexto nacional por Neto, Barros e Barros (1990), com uma amostra de 308 professores do ensino básico, onde emergiu um factor, explicando 53,1% da variância, com alfa de Cronbach de 0,78 e score médio da escala de 20,9 (D.P.=5,3).

Em dois estudos posteriores realizados em Portugal por Neto (1997 e 1999), encontraram-se indicadores semelhantes na validação da escala. O primeiro, que se apresenta pela característica da amostra, realizado com 217 de adolescentes das escolas públicas da cidade do Porto, com idades entre 14 e 17 anos (M=14,7; DP=1,2), encontrou um score médio na SWLS de 24,1 (DP=5,9), onde emergiu um só factor explicando 53,3% da variância, e coeficiente de consistência interna de 0,78.

Assim, pela interpretação dos itens que compõem a escala, podemos dizer que todos interrogam sobre aspectos globais da vida. Possivelmente, definições demográficas poderão influenciar o sentido de resposta, mas tudo reporta para a satisfação que a pessoa sente com a sua situação, da auto-avaliação que a pessoa faz da sua vida em geral. A satisfação com a vida pode ser interpretada como uma variável que influi nas relações com os outros, estas sim situadas no centro da nossa investigação.

Quadro 10. Satisfação com a vida (SWLS)

<i>itens</i>	Saturação factorial	Correlações item <i>score</i> total
Q.1	0,71	0,55
Q.2	0,80	0,64
Q.3	0,87	0,75
Q.4	0,81	0,68
Q.5	0,72	0,57

No Quadro 10. encontram-se as estatísticas descritivas da SWLS (Escala de Satisfação Com a Vida) e os valores das correlações item-score total corrigida para cada item. Todas as correlações são altamente significativas ($p < 0,05$). A escala obteve um score médio de 26,6 (DP=6,3). Emergiu um só factor com valor próprio superior a 1, explicando 60,04% da variância e contendo todos os itens da escala.

O valor de consistência interna, avaliado através do alfa de Cronbach, foi de 0,84, valor que pode ser considerado bom. Atendendo às saturações relevantes obtidas pelos itens, bem como ao seu valor de consistência interna adequado, parece-nos, então, que a SWLS constitui um instrumento merecedor da nossa confiança para avaliar a satisfação com a vida em geral dos alunos da nossa amostra.

4.2.2. *O autoconceito*

O autoconceito foi definido como a totalidade de pensamentos e sentimentos individuais que uma pessoa indica do self enquanto objecto (Rosenberg, 1979) ou “muito simplesmente como a maneira como o indivíduo se observa a si mesmo” (Vaz Serra, *et al.* 1987, p. 137).

Quando o sujeito pensa em si mesmo, está a centrar-se no self e este é uma construção social. A identidade do sujeito, o autoconceito, é adquirida através de interacções sociais, iniciadas no seio da família e depois por todas as interacções ao longo da vida; como resultado, a internalização destas interacções sociais constroem o próprio sujeito (Baron e Byrne, 2001; Neto, 1998)

Este construto psicológico não é estável, fixo (Veiga, 1995). O autoconceito em qualquer momento é uma ideia operativa aberta à mudança, em resposta a novas experiências, a novo feedback e nova informação relevante do self. McClun e Merrell (1998) salientam esta mudança ao centrarem-se nos jovens estudantes a “transição da infância para a adolescência cria um momento crítico no desenvolvimento contínuo do autoconceito. As mudanças do papel social, expectativas superiores de responsabilidade e independência, desenvolvimento intelectual, alterações físicas e mudanças de papel na família criam novas situações que requerem novos comportamentos do adolescente” (p. 382).

Para avaliar o autoconceito, Vaz Serra (1986) apurou vinte questões com base em critérios de estabilidade temporal dos itens ou de possuírem carácter informativo de uma pessoa qualquer. Foi constituída uma escala de tipo Likert com cinco tipos diferente de

resposta de 1 a 5 (não concordo, concordo pouco; concordo moderadamente; concordo muito; concordo muitíssimo); com exceção de três itens, as pontuações vão no sentido da esquerda para a direita e quanto maior a pontuação melhor é o autoconceito da pessoa.

O “Inventário Clínico de Autoconceito” de Vaz Serra (1986) foi validado numa amostra de 920 sujeitos com idade média de 30 anos. Emergiram quatro factores, com dois itens não referenciados a nenhum deles, que em conjunto explicaram 42,3 % da variância total. Os factores foram pela seguinte ordem, «Aceitação/ Rejeição social», «Auto-eficácia», «Maturidade psicológica» e «Impulsividade-actividade». Diversos estudos têm indicado que esta escala é na realidade um instrumento sensível de medida e que o autoconceito é um indicador significativo de um bom ou mau ajustamento do indivíduo (Vaz Serra *et al.* 1987; mas também em Neto, 1997). Estamos perante um instrumento de autoconceito geral e não específico, como é usado por outros autores na predição do desempenho académico (Lyon, 1993).

Quadro 11. Itens do Inventário, saturações factoriais e correlações item score total na amostra

<i>itens</i>	Saturação factorial	Correlações item <i>score</i> total
Q.1	0,51	0,44
Q.2	0,50	0,42
Q.4	0,38	0,33
Q.5	0,55	0,46
Q.6	0,58	0,50
Q.7	0,64	0,54
Q.8	0,71	0,62
Q.9	0,66	0,58
Q.10	0,69	0,60
Q.11	0,66	0,55
Q.13	0,49	0,41
Q.14	0,68	0,60
Q.15	0,34	0,29
Q.16	0,36	0,31
Q.17	0,67	0,60
Q.19	0,58	0,49
Q.20	0,62	0,52

O “Inventário Clínico de Autoconceito” foi utilizado na investigação como autoconceito global, isto é, foi imposto um só factor (valor próprio > 1). Neste sentido, Veiga (1995) refere que, embora o autoconceito seja multidimensional, este não é incompatível com a existência de um factor geral. “O indivíduo terá uma percepção de si próprio como um todo, a par de atitudes particulares, relativas a dimensões específicas que interagem e se correlacionam com essa mesma totalidade” (p. 34).

Na primeira análise o factor explica 28,64% da variância e a consistência interna foi avaliada pelo alfa de Cronbach ($\alpha=0,84$). Nas correlações item score total, os itens Q.3, Q.12 e Q.18 apresentaram valores da seguinte ordem: 0,20, 0,04 e 0,02, respectivamente. Na matriz a saturação factorial destes itens foi sempre inferior a 0,20. Convém salientar que estes itens têm uma pontuação inversa ao resto dos itens da escala e possivelmente a raiz deste desencontro no momento da aplicação em tempo de aula. Neste momento a melhor opção de trabalho foi a retirada dos três itens pelas razões expostas.

Na segunda análise seguiu-se a mesma instrução resultado um factor que explica 33,36% da variância e um alfa de Cronbach de 0,87.

4.2.3. *A auto-estima*

O autoconceito, que acabamos de falar no ponto anterior, e auto-estima não são totalmente independentes, “ao passarmos a abordar a auto-estima, movemo-nos da informação factual contida no nosso autoconceito para também se incluírem as avaliações ligadas a esta informação” (Neto, 1998, p. 169).

A auto-estima refere-se à avaliação do próprio sujeito, seja de modo positivo ou negativo, e contém julgamentos sociais que as pessoas internalizaram (Páez *et al.* 2004). Isto é, as auto-avaliações que o sujeito realiza estão alicerçadas em parte nas opiniões que os outros realizam e em parte como o sujeito interioriza as experiências sociais

Como diz Neto (1998) o conceito abarca numerosos auto-esquemas. Um sujeito apresenta diferentes valorizações de aspectos auto-inscritos; em alguns domínios pode avaliar-se de modo favorável, noutros domínios pode ser o oposto.

Na investigação foi utilizada uma das escalas mais conhecida: a *Rosenberg self-esteem* (RSE) ou escala de avaliação da auto-estima global de Rosenberg (1979). Esta é composta por dez itens, com 4 tipos de resposta (totalmente de acordo; em desacordo; de acordo; totalmente de acordo).

Santos e Maia (1999) referem que provavelmente o aspecto que mais controvérsia tem suscitado relativamente à escala diz respeito à sua estrutura factorial. Os autores citam Kaplan e Pokorny (1969) que analisaram a estrutura factorial da escala e identificaram dois factores. Também Romano *et al.* (2007) trabalharam a escala com dois factores numa amostra de adolescentes. O primeiro, designado por auto-depreciação, reflecte a expressão de um afecto negativo intenso relativamente ao self, enquanto o segundo parece estar relacionado com uma postura de defesa do valor individual. Ambos os factores são saturados por itens de orientação negativa e positiva.

Quadro 12. Itens da escala, saturação factorial e correlações item score total na amostra

<i>itens</i>	Saturação factorial	Correlações item <i>score</i> total
Q.1	0,51	0,39
Q.2	0,71	0,60
Q.3	0,55	0,42
Q.4	0,58	0,45
Q.5	0,63	0,52
Q.6	0,77	0,66
Q.7	0,50	0,37
Q.8	0,46	0,36
Q.9	0,73	0,62
Q.10	0,56	0,43

A investigação realizada por Santos e Maia (1999) com uma amostra de 195 estudantes do secundário da cidade do Porto (idade media de 16,7 e, desvio padrão de 1,1) propôs um modelo unidimensional e obteve uma boa consistência interna (alpha de Cronbach de 0,84). Desta validação os autores concluíram que a) o modelo unidimensional é

aquele que melhor explica a estrutura factorial subjacente à escala e por isso deve ser olhada como avaliando um único factor – auto-estima global, b) pela indicação do valor de alfa de Cronbach existe um grau de homogeneidade relativamente alto.

Foi usada a escala de avaliação da auto-estima global de forma unidimensional (valor próprio de 3,71). Os valores de correlação no factor foram todos superiores a 0,40. O factor em trabalho explica 37,09% da variância total. O valor da consistência interna avaliado pelo alfa de Cronbach foi de 0,81. Podemos concluir que os resultados foram muito semelhantes à primeira validação em contexto nacional.

Capítulo 5. Apresentação de resultados: a verificação das hipóteses

5.1. Os estilos parentais e o desempenho escolar

5.1.1. A distribuição de frequências nos estilos parentais

O instrumento de avaliação dos estilos parentais foi validado estatisticamente, e constituíram-se três dimensões – a «aceitação/ envolvimento», a «rigidez/ supervisão» e a «autonomia psicológica» (ver ponto 4.1.1.). Agora, neste ponto, é necessário distribuir os alunos da amostra pelos vários tipos de parentalidade, isto é, cada indivíduo está numa das tipologias e não numa distribuição contínua. Para isso, sabemos formalmente do enquadramento teórico que pais autoritativos promovem um contexto de socialização alto em envolvimento e supervisão com exigência; os pais autoritários também são exigentes mas revelam-se pela negativa na aceitação/ envolvimento; os pais indulgentes são fortes nos aspectos da aceitação face ao filho, mas são pouco rígidos e exigentes em várias matérias; os pais negligentes são duplamente pouco exigentes e pouco envolvidos para com os filhos.

Partindo deste princípio, e sabendo a média das dimensões que estão em jogo para a realização desta partição, a dimensão «aceitação/ envolvimento» ($M=0,83$, $D.P.=0,11$, variação 0,27 a 1,0), a dimensão «rigidez/ supervisão» ($M=0,55$, $D.P.=0,14$, variação 0,29 a 1,0) e a «autonomia psicológica» ($M=0,53$, $D.P.=0,16$, variação 0,25 a 1,0) forneceram os indicadores necessários. 1351 alunos foram distribuídos em cinco estilos parentais – autoritativos, autoritários, indulgentes, negligentes e mistos.

Pais que estão acima da média em «aceitação/ envolvimento» e «rigidez/ supervisão» foram classificados como autoritativos ou mistos. A dimensão «autonomia psicológica» permitiu distinguir estes dois estilos parentais. Os primeiros associam-se a altos valores desta dimensão, e os segundos associam-se a baixos valores da mesma. Seguidamente os alunos que percebem o seu contexto familiar como “mistos” foram eliminados da análise.

Pais que estavam abaixo da média em «aceitação/ envolvimento» e acima da média em «rigidez/ supervisão» foram classificados como autoritários; pais que estavam acima da média em «aceitação/ envolvimento» e abaixo da média a «rigidez/ supervisão» foram classificados como indulgentes; e pais que estavam abaixo da média a «aceitação/ envolvimento» e «rigidez/ supervisão» foram classificados como negligentes (ver Steinberg *et al.*, 1992; Steinberg *et al.*, 1994) (Quadro 13).

Quadro 13. Número e percentagem de alunos em cada tipo parental e valores estandardizados da média e desvio-padrão em envolvimento e supervisão

	Total	Autoritativo	Autoritário	Indulgente	Negligente
Frequência	979	251	206	254	268
Percentagem	100	25,6	21,0	25,9	27,4
Aceitação/ envolvimento					
Média	0,83	0,92	0,76	0,91	0,72
D.P.	0,11	0,04	0,09	0,04	0,11
Rigidez/ supervisão					
Média	0,55	0,42	0,43	0,64	0,67
D.P.	0,14	0,07	0,06	0,08	0,10

Considerando a *hipótese 1*, que previa a existência de diferenças significativas na distribuição dos alunos pelos quatro estilos parentais e entre os grupos étnicos também seria possível encontrar as mesmas diferenças na escala, podemos agora afirmar que, analisando a quantidade de alunos em cada tipo parental, existe de facto uma diferente distribuição no conjunto da amostra ($\chi^2= 8,85$, $gl=3$, $p=0,03$). É possível afirmar que temos menos pais autoritários e mais pais negligentes e semelhante número de pais autoritativos e indulgentes. Observando cada grupo étnico, os portugueses no nível de significância $p<0,05$ não é possível afirmar que existem diferenças ($\chi^2= 7,09$, $gl=3$, $p=0,07$). Nos jovens dos Palop, por ser um valor marginal à referência proposta, há uma percepção de que os pais tendem a ser mais permissivos, especificamente negligentes ($\chi^2= 7,63$, $gl=3$, $p=0,05$).

Quadro 14. Distribuição das frequências nos tipos parentais

	Amostra total		Portugueses		Palop	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Autoritativos	251	25,6	197	27,0	54	21,7
Autoritários	206	21,0	152	20,8	54	21,7
Indulgentes	254	25,9	194	26,6	60	24,1
Negligentes	268	27,4	187	25,6	81	32,5

5.1.2. O efeito do autoconceito, auto-estima e da satisfação com a vida

A hipótese 2. propõe que os construtos psicológicos, autoconceito, auto-estima e satisfação com a vida, de acordo com a tendência bibliográfica, revelam valores mais positivos nos tipos parentais autoritativo e indulgente, comparativamente aos tipos autoritário e negligente.

Quadro 15. Efeitos das variáveis nos estilos parentais

	Autoritativo	Autoritário	Indulgente	Negligente	
<i>Variáveis</i>	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	F
Autoconceito	0,79 (0,10)	0,73 (0,12)	0,76 (0,11)	0,71 (0,12)	22,493*
Auto-estima	0,81 (0,12)	0,75 (0,13)	0,77 (0,12)	0,76 (0,13)	10,052*
Satisfação	0,82 (0,16)	0,71 (0,19)	0,80 (0,15)	0,70 (0,18)	29,220*

* $p < 0,05$

Estes instrumentos foram colocados como variáveis dependentes numa análise de variância *oneway* e os resultados indicam diferenças significativas em todas elas na interacção com os estilos educativos parentais (Quadro 15). O teste Scheffé (para $p < 0,05$) mostrou que para o “autoconceito” [F(1, 865)=22,493; $p=0,001$] as médias são mais altas no estilo autoritativo e indulgente; na “auto-estima” [F(1, 929)=10,052; $p=0,001$] só revela valores mais altos no estilo autoritativo, nos outros estilos a médias não são significativamente diferentes; na “satisfação com a vida” [F(1, 945)=29,220;

p=0,001], as médias mais altas associam-se ao estilo autoritativo e indulgente e as médias mais baixas aos estilos negligente e autoritário.

Esta confirmação reveste-se de uma relevância fundamental. Se é certo que, previamente, foi realizada a validação estatística, a indicação destes resultados reforça esse mesmo procedimento ao revelar relações teóricas previsíveis com outros instrumentos (ver ponto 6).

5.1.3. A influência das variáveis demográficas no desempenho escolar

Efectuou-se uma análise univariada, colocando o “desempenho escolar” como variável dependente. As quatro variáveis demográficas que entraram na análise foram o sexo, o país de origem, o grupo etário, o tipo de família. O nível de escolaridade (isto é, a maior escolaridade encontrada na família) apresenta-se com a variável socioeconómica na investigação. Por outro lado, existe a finalidade da confirmação da *hipótese 3.*, ao dizer que o bom desempenho escolar, também aqui, segue uma lógica étnica.

Quadro 16. Resultados da análise univariada (n=889)

Variáveis		Nº	Média	F
Sexo	Masculino	369	1,60	2,237
	Feminino	521	1,66	
País de origem	Portugal	667	1,69	10,596*
	Palop	223	1,57	
Grupo etário	Mais novos	378	1,83	123,210*
	Mais velhos	512	1,43	
Tipo de família	Pai e mãe	606	1,71	21,138*
	Não intacta	284	1,55	
Nível de escolaridade	Baixo nível	554	1,54	27,241*
	Alto nível	336	1,72	

*p<0,05

Os rapazes e as raparigas apresentam níveis de desempenho escolar semelhantes, mas os que apresentam melhores indicadores escolares são os alunos mais novos de ambos os sexos [F(1, 889)=123,210, p=0,001], que vivem em casa com ambos os pais biológicos [F(1, 889)=21, 138, p=0,001] e com melhores níveis de escolaridade [F(1, 889)=27,241,

p=0,001]. Os alunos portugueses apresentam melhor desempenho escolar que os alunos dos Palop [F(1, 889)=10,596, p=0,001] (Quadro 16).

A única interacção que ocorreu nas variáveis em estudo foi entre os grupo etário e o nível de escolaridade – os alunos mais novos têm sempre menos retenções independentemente do nível escolar dos pais [F(1, 889)=16,033, p=0,001].

A hipótese 4. foi parcialmente confirmada. Excepto a ausência de resultados significativos na variável sexo, todas as outras variáveis demográficas e do nível socioeconómico produziram efeitos na variável desempenho escolar.

Quadro 17. Resultados da análise univariada para cada grupo étnico

Variáveis		Portugueses (n=666)			Palop (n=222)		
		Nº	Média	F	Nº	Média	F
Sexo	Masculino	290	1,67	0,513	79	1,57	0,672
	Feminino	377	1,70		144	1,62	
Grupo etário	Mais novos	298	1,89	114,922*	80	1,82	45,919*
	Mais velhos	369	1,48		143	1,37	
Tipo de família	Pai e mãe	479	1,73	6,815*	127	1,71	13,012*
	Não intacta	188	1,64		96	1,47	
Nível de escolaridade	Baixo nível	411	1,57	37,973*	143	1,54	2,361
	Alto nível	256	1,80		80	1,64	

*p<0,05

As hipóteses 4. foi testada na página anterior com a amostra total de alunos. De seguida discute-se a mesma abordagem estatística com a amostra dividida em alunos portugueses e alunos dos Palop. Os alunos portugueses seguem a mesma tendência que a apresentada na amostra conjunta – os alunos mais novos têm melhor desempenho escolar, vivem com pais com mais escolaridade e vivem com o pai e a mãe. Verificam-se duas interacções relacionadas com o grupo etário – os alunos mais novos têm sempre menos retenções, independentemente do nível escolar da família [F(1, 666)=9,386, p=0,002]; e os alunos mais novos têm sempre menos retenções, independentemente da tipologia familiar [F(1, 666)=4,664, p=0,03] .

Nos alunos dos Palop, ser rapaz ou rapariga, viver num contexto familiar com mais ou menos escolaridade, não tem efeitos significativos no desempenho escolar (isto não significa que esta última variável não seja importante para a qualidade do desempenho escolar neste grupo). São os alunos mais novos que vivem com o pai e a mãe que apresentam melhor percurso escolar. Da análise dos resultados nos alunos dos Palop surgiram três interações; duas relacionadas com o sexo – o sexo com o nível de escolaridade na família [$F(1, 222)=8,089, p=0,005$] e o sexo com o grupo etário dos jovens [$F(1, 222)=11,807, p=0,001$]; na primeira o sexo feminino é favorecido em contextos com mais escolaridade; na segunda, são os alunos mais novos de ambos os sexos que apresentam melhor desempenho escolar. Por último, uma interação entre o grupo etário e o nível de escolaridade da família [$F(1, 222)=5,134, p=0,02$], que indica serem os alunos mais novos de ambos os graus de escolaridade da família a terem o melhor desempenho na escola.

5.1.4. *As variáveis demográficas e os estilos parentais*

A hipótese 5. propõe que, as variáveis dependentes demográficas e o grau socioeconómico em análise, produzam efeito nos tipos parentais. Não seria razoável avançar com uma hipótese para cada um dos dezoito efeitos expostos no Quadro 18. No entanto, sete interações são estatisticamente significativas.

Conforme o resultado obtido no ponto 5.1.1., a estrutura de distribuição dos jovens pelos estilos parentais não parece ser a mesma para os alunos portugueses e alunos dos Palop. Mas os indicadores estatísticos revelaram-se muito próximos do valor de significância imposta. Neste caso a variável “país de origem” (étnica) não contribui para diferenças significativas em nenhum dos estilos educativos parentais.

Relativamente ao “sexo”, parece haver mais raparigas com pais autoritativos que rapazes. No tipo permissivo há mais rapazes com pais indulgentes que raparigas. A variável “desempenho escolar” também tem um forte efeito na parentalidade, havendo diferenças significativas em duas das tipologias. Os alunos com melhor desempenho escolar têm claramente mais pais do tipo autoritário; os alunos com pior desempenho,

avaliados pela existência de retenções no percurso escolar, têm mais pais do tipo negligente.

Relativamente ao “grupo etário” verifica-se que os alunos mais velhos vivem em contextos familiares mais negligentes, comparativamente às restantes tipologias. Acontece que para o tipo de “estrutura familiar” existem mais jovens em famílias intactas no tipo autoritativo, nos outros tipos não se encontram diferenças significativas de distribuição.

O “nível de escolaridade” dos pais, variável com característica socioeconómica, também é um aspecto muito importante. Os pais com mais alta escolaridade são mais autoritativos. Nos outros tipos não ocorrem diferenças significativas entre os pais dos alunos.

5.1.5. *Outras variáveis do investimento escolar*

Continuando com o aprofundamento da análise dos resultados que a amostra oferece conduziu à análise de três variáveis dependentes, que interagem com os estilos parentais, no sentido de verificar os seus efeitos. As duas primeiras apresentam um carácter relacional – “Já tiveste problemas disciplinares na sala de aula ou na escola?” sendo que, a segunda refere-se à qualidade da relação com os pais – “A tua relação com os teus pais é ...”.

As questões introduzem um efeito na variável estilos parentais (Quadro 20). No entanto, o teste Scheffe ($p < 0,05$) mostra que os alunos com pais autoritativos têm menos problemas na escola comparativamente aos outros alunos. Na segunda questão, o mesmo teste revela que a qualidade da relação com os pais decorre com o teoricamente previsível – o valor das médias obtidas difere entre si, mas decresce no sentido do tipo autoritativo, negligente, autoritário ao negligente.

Quadro 18. Resultados da análise univariada entre as variáveis em estudo vs tipos parentais ($n=889$)

Variáveis		Autoritativo		Autoritário		Indulgente		Negligente	
		Média	<i>F</i>	Média	<i>F</i>	Média	<i>F</i>	Média	<i>F</i>
Sexo	Masculino	0,16	25,225*	0,19	0,362	0,33	16,778*	0,30	1,680
	Feminino	0,30		0,20		0,21		0,25	
País de origem	Portugal	0,25	1,465	0,20	0,008	0,28	0,390	0,26	2,842
	Palop	0,21		0,20		0,26		0,33	
Desempenho escolar	Com retenção	0,20	2,920	0,15	9,008*	0,29	1,513	0,38	10,307*
	Sem retenção	0,26		0,25		0,25		0,21	
Grupo etário	Mais novos	0,26	2,578	0,18	0,844	0,29	1,887	0,20	4,122*
	Mais velhos	0,20		0,21		0,25		0,33	
Tipo de família	Pai e mãe	0,26	3,745⁺	0,19	0,404	0,26	0,162	0,29	0,726
	Não intacta	0,20		0,21		0,27		0,31	
Nível de escolaridade	Baixo nível	0,17	17,689*	0,22	1,591	0,29	1,366	0,32	2,805
	Alto nível	0,29		0,18		0,25		0,22	

⁺ $p=0,05$

* $p<0,05$

Quadro 19. Valores descritivos, número e percentagem, das variáveis vs tipos parentais

		Autoritativo	Autoritário	Indulgente	Negligente
<i>Variáveis</i>		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Sexo	Masculino	69 (27,5)	81 (39,3)	134 (52,8)	124 (46,3)
	Feminino	178 (70,9)	125 (60,7)	119 (46,9)	143 (53,4)
País de origem	Portugal	197 (78,5)	152 (73,8)	194 (76,4)	187 (69,8)
	Palop	54 (21,5)	54 (26,2)	60 (23,6)	81 (30,2)
Desempenho escolar	Com retenção	64 (25,5)	64 (31,1)	110 (43,3)	145 (54,1)
	Sem retenção	187 (74,5)	142 (68,9)	144 (56,7)	123 (45,9)
Grupo etário	Mais novos	133 (53,0)	88 (42,7)	107 (42,1)	82 (30,6)
	Mais velhos	118 (47,0)	116 (56,3)	145 (57,1)	184 (68,7)
Tipo de família	Pai e mãe	181 (72,1)	139 (67,5)	172 (67,7)	171 (63,8)
	Não intacta	70 (27,9)	62 (32,5)	82 (32,3)	97 (36,2)
Nível de escolaridade	Baixo nível	109 (43,4)	121 (58,7)	152 (59,8)	177 (66,0)
	Médio/alto nível	118 (47,0)	71 (34,5)	80 (31,5)	74 (27,6)

Nota: valores totais na amostra de trabalho.

Quadro 20. Efeito de variáveis nos tipos parentais

Variáveis	Autoritativo	Autoritário	Indulgente	Negligente	F
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	
Problemas disciplinares.	2,87 (0,37)	2,56 (0,62)	2,61 (0,55)	2,47 (0,65)	20,781*
Relação com os pais.	3,69 (0,59)	3,19 (0,81)	3,45 (0,69)	2,90 (0,88)	52,312*
Importância do trabalho na escola.	3,81 (0,40)	3,68 (0,53)	3,67 (0,51)	3,52 (0,63)	12,946*

* $p < 0,05$

Relativamente à importância que o bom trabalho desenvolvido na escola tem para o futuro de cada um, após a realização do teste Scheffe, parece que os alunos de pais autoritativos, autoritários e indulgentes valorizam mais este aspecto que os alunos provenientes de contextos negligentes. Estes são mais negativistas quanto à relevância do trabalho desenvolvido no espaço escolar.

Assim, a *hipótese 6*. foi parcialmente confirmada. As variáveis produziram um efeito na variável estilos parentais, obtendo na generalidade valores sempre mais positivos com o estilo autoritativo e mais negativos com o estilo negligente.

Uma vez que estamos a desenvolver um estudo intercultural, torna-se oportuno verificar o comportamento dos alunos dos dois grupos étnicos da amostra nas mesmas questões apresentadas no Quadro 20.

Os efeitos das variáveis dependentes nos estilos parentais e o teste Scheffe permitem dizer que os alunos portugueses e dos Palop revelam o mesmo padrão de comportamentos no meio escolar; os alunos habituados a lidar com contextos familiares autoritativos têm menos problemas na escola. Por outro lado, os alunos com pais autoritários, indulgentes e negligentes são os que têm pior comportamento escolar.

É possível dizer que, os alunos de pais autoritativos de ambos os grupos étnicos têm uma melhor relação com os pais; os alunos de pais negligentes estão no lado oposto, são aqueles que dizem ter uma relação mais difícil.

Quadro 21. Efeito das variáveis nos tipos parentais (*Portugueses, em baixo Palop*)

<i>Variáveis</i>	Autoritativo	Autoritário	Indulgente	Negligente	<i>F</i>
<i>Portugueses</i>	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	
<i>Palop</i>	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	
Problemas disciplinares.	2,86 (0,36)	2,61 (0,59)	2,65 (0,52)	2,51 (0,64)	14,449*
	2,81 (0,40)	2,44 (0,69)	2,45 (0,62)	2,38 (0,68)	5,510*
Relação com os pais.	3,69 (0,60)	3,26 (0,79)	3,46 (0,68)	2,95 (0,84)	35,649*
	3,69 (0,54)	3,00 (0,85)	3,40 (0,72)	2,80 (0,95)	15,606*
Importância do trabalho na escola.	3,82 (0,39)	3,67 (0,50)	3,66 (0,50)	3,50 (0,56)	13,072*
	3,77 (0,47)	3,71 (0,60)	3,69 (0,56)	3,55 (0,75)	1,447

* $p < 0,05$

Na variável que questiona a importância do trabalho efectuado na escola o padrão de resposta não se repete. Realizado o teste Scheffé os alunos portugueses com pais autoritativos parecem que valorizam mais o que fazem na escola que os filhos de pais negligentes. No meio destes encontram-se os filhos de pais autoritários e indulgentes. Nos alunos dos Palop não se encontram diferenças nas respostas. Estas distribuem-se de igual modo pelas tipologias parentais de educação (Quadro 21).

Nos jovens alunos dos Palop, a última variável traduz um comportamento muito diferente em relação ao restante. Não se pode dizer que os alunos filhos de pais autoritativos ou os alunos filhos de pais negligentes são diferentes, os resultados não revelam nenhuma diferença estatisticamente significativa nas médias. Parece haver diferentes valorizações de raiz cultural e possivelmente uma via explicativa com consequências no desempenho escolar.

Capítulo 5.2. O envolvimento parental e a escola

5.2.1. As práticas de envolvimento parental

A verificação da funcionalidade da escala de envolvimento parental com a escola foi efectuada através de uma análise de variância ANOVA para estudar os efeitos das variáveis demográficas e grau socioeconómico nas três dimensões que constituem a referida escala.

São significativos os efeitos das variáveis sexo, desempenho escolar, grupo etário, país de origem e nível de escolaridade na família na dimensão de envolvimento de supervisão dos pais para com os filhos. Podemos dizer que os alunos que recebem mais instruções de monitorização são os alunos mais novos. São aqueles que apresentam melhor percurso escolar, pertencem ao sexo masculino, existem mais jovens portugueses do que dos Palop e, existe uma percepção mais forte em famílias com maior grau escolar. Por outro lado, a tipologia familiar não é uma questão que provoque a existência de distinções significativas de supervisão (Quadro 22).

Quadro 22. Influência de variáveis demográficas no envolvimento de supervisão

<i>Variáveis</i>	<i>Valores</i>	N	Média	D.P.	<i>F</i>
Sexo	Masculino	402	0,81	0,19	9,089*
	Feminino	556	0,77	0,21	
País de origem	Portugal	723	0,80	0,19	12,780*
	Palop	241	0,75	0,24	
Desempenho escolar	Sim	375	0,75	0,22	16,280*
	Não	589	0,81	0,19	
Grupo etário	Novos	403	0,83	0,18	36,657*
	Velhos	555	0,75	0,22	
Tipo de família	Pai e mãe	654	0,80	0,19	3,532
	Não intacta	310	0,77	0,22	
Nível de escolaridade	Pouca escola	550	0,77	0,22	7,184*
	Mais escola	340	0,81	0,18	

* $p < 0,05$

Relativamente ao envolvimento pessoal com a escola por parte dos pais, os resultados parecem ser mais complexos. Excepto o sexo, todas as outras variáveis demográficas produzem efeitos na variável dependente. Os mais significativos são a origem étnica e o

desempenho escolar; além destas duas variáveis, são os alunos mais novos e aqueles que vivem com os pais biológicos que têm maior percepção do envolvimento da família para com a escola. Como seria previsível, na amostra total, são as famílias de alunos com melhor desempenho académico e os alunos portugueses que relatam maior número de presença da família na escola (Quadro 23).

Quadro 23. Influência das variáveis demográficas no envolvimento pessoal com a escola

<i>Variáveis</i>	<i>Valores</i>	N	Média	D.P.	<i>F</i>
Sexo	Masculino	401	0,75	0,16	2,361
	Feminino	552	0,74	0,15	
País de origem	Portugal	714	0,77	0,14	51,613*
	Palop	245	0,69	0,17	
Desempenho escolar	Sim	375	0,71	0,17	40,850*
	Não	584	0,77	0,14	
Grupo etário	Novos	403	0,78	0,14	29,988*
	Velhos	550	0,72	0,16	
Tipo de família	Pai e mãe	649	0,76	0,14	27,142*
	Não intacta	310	0,71	0,17	
Nível de escolaridade	Pouca escola	547	0,73	0,16	7,284*
	Mais escola	338	0,76	0,14	

* $p < 0,05$

Quadro 24. Influência das variáveis demográficas no envolvimento com o filho

<i>Variáveis</i>	<i>Valores</i>	N	Média	D.P.	<i>F</i>
Sexo	Masculino	399	0,59	0,22	0,078
	Feminino	550	0,58	0,21	
País de origem	Portugal	712	0,60	0,21	13,877*
	Palop	243	0,54	0,22	
Desempenho escolar	Sim	374	0,53	0,21	48,851*
	Não	581	0,62	0,21	
Grupo etário	Novos	398	0,65	0,21	66,747*
	Velhos	552	0,54	0,21	
Tipo de família	Pai e mãe	644	0,60	0,21	5,217*
	Não intacta	311	0,59	0,22	
Nível de escolaridade	Pouca escola	545	0,54	0,21	74,417*
	Mais escola	335	0,66	0,20	

* $p < 0,05$

Excepto a variável sexo, todas variáveis demográficas produzem efeito na dimensão envolvimento com o filho nas actividades escolares em casa. Quem se envolve mais com os seus filhos são os pais com mais escolaridade, acontece com os mais novos e

nas famílias, aqui classificadas como portuguesas (Quadro 24). Este envolvimento revela-se com mais impacto nos alunos com melhor desempenho escolar.

Certificou-se a validade da *hipótese 7.* – as variáveis demográficas produzem efeitos diferentes consoante a dimensão da escala de envolvimento parental na escola. No entanto, a *hipótese 8.*, pela sua pertinência – a pertença a um grupo étnico, esteve na origem de efeitos significativos em todas as dimensões de envolvimento com a escola. Os jovens dos Palop tiveram sempre médias inferiores aos jovens portugueses na escala em estudo.

5.2.2. As práticas de envolvimento parental e os estilos parentais

Em termos gerais a *hipótese 9.* é parcialmente confirmada pelos resultados apresentados no Quadro 25. na totalidade dos alunos da amostra, as dimensões que constituem a escala de envolvimento parental com a escola, produzem efeitos nos estilos educativos parentais.

Hipótese 9 – Na totalidade dos alunos, as dimensões que constituem a escala de envolvimento parental com a escola produzem efeito nos estilos parentais, obtendo-se resultados de pontuação mais alta nos tipos autoritativo e indulgente e mais baixa no autoritário e negligente.

Quadro 25. Análise de variância entre as dimensões do envolvimento parental e estilos parentais

<i>Variáveis</i>	Autoritativo	Autoritário	Indulgente	Negligente	<i>F</i>
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	
Envolvimento de monitorização	0,86 (0,16)	0,77 (0,19)	0,84 (0,17)	0,68 (0,23)	44,511*
Envolvimento com a escola	0,80 (0,13)	0,74 (0,15)	0,78 (0,13)	0,67 (0,16)	40,859*
Envolvimento com o adolescente	0,73 (0,17)	0,53 (0,19)	0,63 (0,19)	0,46 (0,20)	94,117*

* $p < 0,05$

A análise de variância ANOVA, com as variáveis do envolvimento parental – o “envolvimento de monitorização” [F(3, 960)=44,511, p=0,001], o “envolvimento pessoal com a escola” [F(3, 955)=40,859, p=0,001] e o “envolvimento com o adolescente em casa” em aspectos escolares [F(3, 951)=94,117, p=0,001], encontrou diferenças significativas na interacção com os quatro estilos parentais.

Realizou-se um teste Scheffe em cada análise no sentido de averiguar a diferenças significativa nas médias obtidas em cada tipologia parental. Este teste indicou que na dimensão “envolvimento de monitorização” e no “envolvimento pessoal com a escola” os pais autoritativos e indulgentes não diferem entre si e têm uma média significativamente superior aos outros dois estilos ($p < 0,05$). Nestes casos o autoritário é sempre superior ao negligente. Na última dimensão, o resultado é um pouco diferente, no “envolvimento com o adolescente” as médias decrescem significativamente: autoritativo, indulgente, autoritário e por último o tipo negligente.

Quadro 26. Análise de variância entre as dimensões do envolvimento parental com e estilos parentais (*Portugueses, em baixo os Palop*)

<i>Variáveis</i>	Autoritativo	Autoritário	Indulgente	Negligente	<i>F</i>
<i>Portugueses</i>	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	
<i>Palop</i>	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	
Envolvimento de monitorização	0,86 (0,16)	0,77 (0,18)	0,84 (0,16)	0,71 (0,21)	26,222*
	0,85 (0,19)	0,76 (0,21)	0,82 (0,19)	0,61 (0,25)	17,285*
Envolvimento com a escola	0,81 (0,12)	0,75 (0,13)	0,80 (0,12)	0,69 (0,16)	29,827*
	0,77 (0,15)	0,68 (0,19)	0,71 (0,16)	0,61 (0,16)	9,689*
Envolvimento com o adolescente	0,72 (0,17)	0,53 (0,18)	0,64 (0,18)	0,48 (0,20)	65,033*
	0,72 (0,17)	0,52 (0,21)	0,57 (0,21)	0,41 (0,18)	28,475*

* $p < 0,05$

Neste seguimento fez-se uma análise de variância para cada grupo étnico em estudo para verificar o padrão de respostas. O resultado dos alunos Portugueses é idêntico ao revelado pela amostra total. Existe um efeito significativo entre as variáveis dependentes e os estilos parentais na mesma ordem de significância. O teste de Scheffe também revela que o “envolvimento de monitorização” e o “envolvimento com a escola” são mais praticados pelos pais autoritativos e indulgentes, e no “envolvimento

com o adolescente” existe a mesma gradualidade, com os pais autoritativos a demonstrarem mais este comportamento.

No grupo dos alunos Palop, ocorrem diferenças significativas na mesma análise com as três variáveis. No entanto, após a realização do teste Scheffé, verifica-se que no “envolvimento de monitorização” e no “envolvimento pessoal com a escola” as médias dos estilos autoritativos, indulgente e autoritário não diferem entre si. Os pais negligentes dos jovens dos Palop apresentam um valor claramente inferior aos restantes. Na dimensão “envolvimento com o adolescente” os pais autoritativos têm uma média mais alta e os pais negligentes a mais baixa. Entre estes valores encontram-se os pais autoritários e indulgentes.

A hipótese 10. não pôde ser confirmada. É verdade que nos grupos étnicos as dimensões que constituem a escala de envolvimento parental com a escola nem sempre evidenciam valores mais altos nos tipos autoritativo e indulgente e mais baixos com o tipo negligente e autoritário.

No entanto, a característica mais importante que estes dados fornecem é que as dimensões do envolvimento parental com a escola são mais expressivas para os jovens dos Palop; para pais autoritativos, autoritários e indulgentes em duas das dimensões. No “Envolvimento com o adolescente” nas actividades escolares em casa os pais portugueses e dos Palop autoritativos são os mais implicados no processo.

5.2.3. Valores e aspirações parentais de realização escolar

Quanto à percepção que os alunos têm sobre o interesse dos pais pela escola (“A escola para os pais é...”), como um *valor*, esta variável dependente produz efeito significativo com a variável “estilos parentais” [$F(3, 961)=13,219, p=0,001$]. Após a realização do teste Scheffé, os filhos de pais negligentes revelam uma pontuação inferior à dos filhos que têm pais de outro tipo.

Por outro lado, convém indicar que no seu conjunto não há diferenças entre grupos étnicos quanto a percepções parentais [F(1, 963)=0,039, p=0,84], no sexo [F(1, 957)=0,810, p=0,37]; no tipo de família [F(1, 963)=0,000, p=0,99], no grupo etário [F(1, 957)=3,639, p=0,06].

Mas, comparativamente, na valorização da escola por parte dos pais, os alunos portugueses ou dos Palop filhos de pais com maior nível escolar valorizam mais a escola [F(1, 887)=6,716, p=0,01], assim como os alunos que nunca sofreram uma reprovação no passado escolar [F(1, 963)=8,084, p=0,005].

As aspirações e expectativas de futuro são certamente mediadas pelas experiências do passado e inscritas nas imagens parentais com consequências nas práticas de socialização em família. Relativamente a este campo de ideias, os alunos foram questionados, utilizando-se um único item: “Quais os desejos dos teus pais quanto ao teu futuro?”. A resposta aberta foi sujeita a análise de conteúdo e posteriormente quantificada (ver alguns exemplos no Anexo 1.). O resultado final parece indicar a existência de três grupos de ideias nos alunos:

1. Valorização de uma formação: “É tirar um curso bom”, “Seguir a escola e ter um trabalho aceitável”, “Eles só querem que eu acabe a escola e a universidade e faça o que eu gostar” – 52,8% das respostas.
2. Orientação para o trabalho: “Um bom emprego”, “Ter um bom emprego e ser feliz”, “Eles só querem que vá trabalhar para onde não interessa” – 18,7 % das respostas.
3. “O melhor para os filhos”: “Que seja um bom homem”, “Querem que eu seja feliz”, “Querem que tire ou faça algo que me dê futuro mas que eu goste” – 19,8% das respostas.
4. Não sei – 4,6% das respostas.

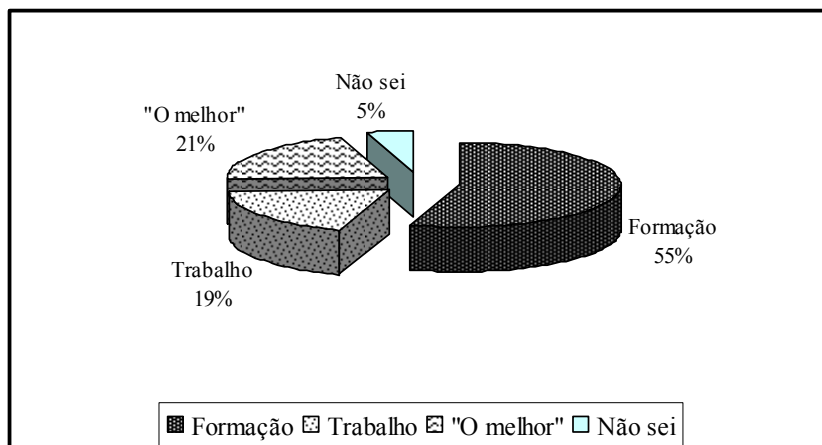


Figura 9. Grupos de resposta relativos às aspirações de futuro.

É certo que a *hipótese 12*. propõe uma maior valorização da percepção parental de maior reforço face à escolarização, quando existe um melhor percurso escolar ($\chi^2=32,771$, $gl=2$, $p=0,001$) ou os pais possuam mais escolarização ($\chi^2=24,272$, $gl=2$, $p=0,001$). Na primeira situação, para os jovens que percepcionam formação, destes 359 (69,6%) nunca ficaram reprovados no percurso escolar; há um acentuado desejo de formação futura, por outro lado, quando existem retenções no passado escolar do aluno, além das expectativas de formação acentuam-se outras escolhas – encontrar um emprego e maior esperança ou correcção de carácter (Figura 10).

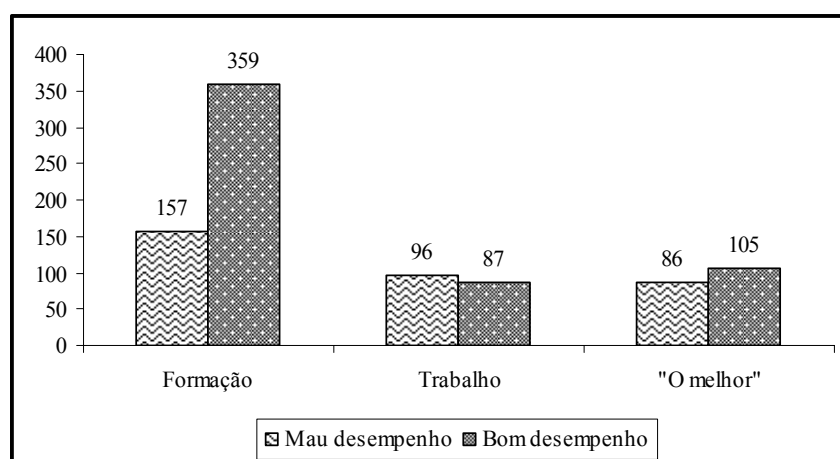


Figura 10. Expectativas dos pais e tipo de desempenho escolar.

Na segunda situação, o nível de escolaridade na família privilegia maiores projectos de formação quando os pais também têm mais habilitações. Mas quando existem baixas habilitações a formação para os seus filhos também está em primeiro lugar. No entanto as outras opções atingem metade da percentagem deste grupo (47,7%).

O sexo introduz também um importante aspecto interpretativo devido à variabilidade imposta e que se justifica apresentar, neste momento, com maior clareza e profundidade. Nesta variável, apesar de tudo, as alunas pensam que os pais esperam níveis de formação mais elevados comparativamente aos rapazes ($\chi^2=10,438$, $gl=2$, $p=0,005$).

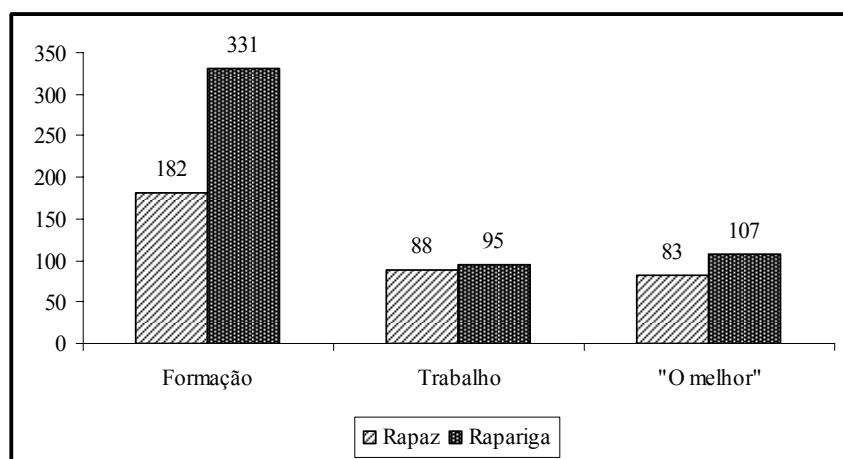


Figura 11. Expectativas dos pais e sexo.

O tipo de família e a variável étnica foi as únicas a não revelar diferenças nas proporções de resposta dada. Jovens que vivem com ambos os pais e em casas não intactas respondem da mesma maneira ($\chi^2=2,758$, $gl=2$, $p=0,25$), e jovens portugueses e dos Palop responderam de modo muito semelhante para cada um dos três tipos de solução ($\chi^2=3,287$, $gl=2$, $p=0,19$).

Quanto à influência dos estilos parentais de educação na distribuição destes objectivos ou expectativas do futuro dos alunos, podemos dizer que todas as tipologias privilegiam a formação em detrimento das outras escolhas, com a “Orientação para o trabalho” e o

“O melhor para os filhos” em plano secundário. No entanto, convém referir que nas respostas “orientação para o trabalho” e “o melhor para os filhos” não existem diferenças entre os estilos de educação parental, contrariamente ao grupo “formação”, havendo mais pais autoritativos com expectativas mais elevadas, seguido dos indulgentes e em igual número os autoritários e os negligentes (para este grupo, $\chi^2=10,219$, $gl=3$, $p=0,02$).

Capítulo 5.3. Atitudes dos alunos face à escola

Neste ponto da investigação importa verificar a “influência” dos estilos parentais como um construto situado fora da interacção entre pais e filhos – o das atitudes face à escola. Esta avaliação retira a centralidade da família. Na questão das práticas parentais era a percepção dos alunos acerca dos pais, agora coloca-se o discurso na direcção de um objecto externo ao contexto de socialização familiar.

5.3.1. Atitudes face à escola

A escala das atitudes face à escola é constituída por três dimensões: a percepção académica, a atitude face à escola e a atitude face aos colegas. Para testar a *hipótese 13*, todas elas foram colocadas como variáveis dependentes e através de uma análise de variância foi verificado o efeito das variáveis demográficas e do grau socioeconómico.

Quadro 27. Influência das variáveis demográficas na percepção académica

Variáveis	Valores	N	Média	D.P.	F
Sexo	Masculino	394	0,76	0,14	9,129*
	Feminino	548	0,73	0,14	
País de origem	Portugal	708	0,74	0,14	0,003
	Palop	240	0,74	0,14	
Desempenho escolar	Sim	369	0,69	0,14	84,619*
	Não	579	0,77	0,13	
Grupo etário	Novos	394	0,76	0,14	21,199*
	Velhos	548	0,72	0,14	
Tipo de família	Pai e mãe	643	0,75	0,13	4,547
	Não intacta	305	0,73	0,15	
Nível de escolaridade	Pouca escola	541	0,72	0,14	32,688*
	Mais escola	334	0,77	0,13	

* $p < 0,05$

Relativamente à primeira dimensão, a percepção académica, verifica-se o efeito da variável sexo, grupo etário, desempenho escolar e do nível de escolaridade na família. O impacto mais forte provém do tipo de percurso escolar do aluno – os que nunca sofreram retenções no passado apresentam uma maior auto-eficácia de realização escolar. Também podemos dizer que os rapazes e os alunos com pais com mais escolaridade têm uma média superior em relação ao seu par de comparação. Mas em relação à primeira diferença significativa, o efeito da variável sexo, será que isso na

prática se traduz em dados reais? Deixaremos uma possível interpretação para mais tarde.

O tipo de família com quem o aluno vive, ser português ou com origem nos Palop não introduz nenhuma diferença estatisticamente significativa (Quadro 27).

As atitudes face à escola são pautadas pela ausência de um impacto significativo para a variável sexo, grupo étnico e tipo de família. Convém mencionar que o valor médio mais baixo é 0,70, o que revela, por si só, um sentido no significado da escola para os alunos que a frequentam e que por vezes externamente parece haver outra atitude. A variável étnica apresenta valores de significância muito próximo do valor de referência ($Sig.=0,08$). Quase parece ser possível dizer que existe por parte dos alunos dos Palop uma atitude mais favorável em relação à escola (Quadro 28).

No entanto, o grupo etário e os alunos provenientes de famílias com mais educação formal introduzem um efeito significativo. Os alunos mais novos respondem mais positivamente em relação a este objecto.

Quadro 28. Influência das variáveis demográficas na atitude face à escola

<i>Variáveis</i>	<i>Valores</i>	N	Média	D.P.	<i>F</i>
Sexo	Masculino	399	0,71	0,18	2,995
	Feminino	553	0,72	0,16	
País de origem	Portugal	719	0,71	0,17	3,002
	Palop	238	0,73	0,17	
Desempenho escolar	Sim	373	0,69	0,17	13,496*
	Não	584	0,73	0,16	
Grupo etário	Novos	402	0,74	0,17	15,442*
	Velhos	549	0,70	0,17	
Tipo de família	Pai e mãe	647	0,72	0,17	1,081
	Não intacta	310	0,71	0,17	
Nível de escolaridade	Pouca escola	545	0,70	0,18	8,680*
	Mais escola	336	0,74	0,16	

* $p<0,05$

Em relação aos colegas de escola, nenhuma das variáveis demográficas sexo e tipo de família conduziu ao aparecimento de diferenças relevantes, assim a hipótese formulada inicialmente não se verifica na sua totalidade. Rapazes e raparigas e aqueles que vivem

em famílias não intactas respondem de um modo muito parecido quando se trata dos colegas de escola. Por outro lado em todos os casos (variáveis), as médias são positivas, isto é superiores ao ponto médio na reposta possível.

A questão étnica, o nível de formação na família, o desempenho escolar e o grupo etário dão o seu contributo para as diferenças encontradas face à variável dependente. Os alunos portugueses, comparativamente aos alunos dos Palop, têm uma atitude mais positiva face aos colegas, assim como os alunos com melhor desempenho escolar e os adolescentes mais novos; os alunos provenientes de famílias com maior nível de formação apresentam valores mais altos nos itens que constituem esta dimensão.

Apesar destas semelhanças e diferenças, verificada pela análise das distribuições em cada uma das partes (dimensões), esta escala das atitudes face à escola parece ser um bom indicador do ajustamento ou avaliador de risco de um aluno na sua escola.

Quadro 29. Influência das variáveis demográficas na atitude face aos colegas

<i>Variáveis</i>	<i>Valores</i>	N	Média	D.P.	<i>F</i>
Sexo	Masculino	390	0,65	0,16	2,117
	Feminino	555	0,67	0,14	
País de origem	Portugal	713	0,67	0,14	6,851*
	Palop	238	0,64	0,16	
Desempenho escolar	Sim	370	0,65	0,16	6,503*
	Não	581	0,67	0,14	
Grupo etário	Novos	394	0,68	0,14	6,340*
	Velhos	551	0,65	0,15	
Tipo de família	Pai e mãe	645	0,67	0,14	2,279
	Não intacta	306	0,65	0,15	
Nível de escolaridade	Pouca escola	546	0,64	0,15	13,632*
	Mais escola	332	0,68	0,13	

* $p < 0,05$

5.3.2. As atitudes face à escola e os estilos parentais

A hipótese 14. afirma que, na amostra total, as dimensões que constituem a escala das atitudes face à escola, como variáveis dependentes, produzem efeitos nos estilos parentais.

A análise de variância ANOVA, com as variáveis da escala de atitudes face à escola – a “Percepção académica” [F(3, 944)=25,727, p=0,001], a “Atitude face à escola” [F(3, 953)=43,529, p=0,001] e a “Atitude face aos colegas” na escola [F(3, 947)=25,774, p=0,001], encontrou diferenças significativas na interação com os quatro estilos parentais (Quadro 30).

Quadro 30. Análise de variância entre as dimensões das atitudes face à escola e estilos parentais

<i>Variáveis</i>	Autoritativo	Autoritário	Indulgente	Negligente	<i>F</i>
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	
Percepção académica	0,79 (0,12)	0,72 (0,14)	0,74 (0,11)	0,69 (0,15)	25,727*
Atitude face à escola	0,80 (0,15)	0,72 (0,16)	0,72 (0,16)	0,64 (0,17)	43,529*
Atitude face aos colegas	0,72 (0,12)	0,66 (0,14)	0,66 (0,14)	0,61 (0,15)	25,774*

* $p < 0,05$

Após a realização do teste Scheffe e de acordo com o que foi escrito atrás, a escala pode ser um bom avaliador de ajustamento, os alunos filhos de pais negligentes são os que têm uma mais baixa percepção académica, uma atitude face à escola e face aos colegas ($p < 0,05$). Os mais positivos em termos de atitude geral perante a escola são os filhos de pais autoritativos. Nas três dimensões, a média fornecida pelos filhos de pais autoritários e indulgente ficou entre os autoritativos e os negligentes.

Separando a amostra pelos grupos étnicos, verificamos que o padrão de resultados não é o avançado para a *hipótese 14*. Tal como nos resultados anteriores para a *hipótese*, após o teste Scheffe, os alunos portugueses revelam o mesmo tipo padrão de resultados – em todas as dimensões da escala das atitudes face à escola os filhos de pais autoritativos apresentam médias superiores (Quadro 31).

Nos alunos dos Palop os resultados são mais matizados. Podemos afirmar com peso significativo que, na dimensão “Percepção académica” estão presentes os jovens filhos de pais autoritativos e indulgentes. Nas restantes dimensões, “Atitude face à escola” e

“Atitude face aos colegas” da escola, é a maioria dos alunos a contribuir para os valores mais positivos, são filhos de pais autoritativos, indulgentes e autoritários; os filhos de pais negligentes são os menos ajustados.

Quadro 31. Análise de variância entre as dimensões das atitudes face à escola e estilos parentais (*Portugueses, em baixo Palop*)

<i>Variáveis</i>	Autoritativo	Autoritário	Indulgente	Negligente	<i>F</i>
<i>Portugueses</i>	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	
<i>Palop</i>	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	
Percepção académica	0,79 (0,12)	0,73 (0,14)	0,74 (0,12)	0,69 (0,15)	18,919*
	0,81 (0,12)	0,68 (0,16)	0,76 (0,11)	0,71 (0,14)	9,553*
Atitude face à escola	0,79 (0,15)	0,70 (0,16)	0,71 (0,15)	0,62 (0,17)	36,561*
	0,81 (0,15)	0,75 (0,13)	0,74 (0,16)	0,66 (0,17)	8,923*
Atitude face aos colegas	0,72 (0,12)	0,66 (0,14)	0,66 (0,14)	0,62 (0,15)	16,052*
	0,71 (0,13)	0,63 (0,15)	0,67 (0,15)	0,57 (0,16)	10,054*

* $p < 0,05$

Perante estes valores de significância, que distinguem alunos portugueses e alunos dos Palop, podemos avançar com a ideia de que, na amostra, os alunos portugueses são mais favorecidos pelo contexto familiar autoritativo em oposição do estilo negligente. Por outro lado, os alunos dos Palop são favorecidos por um conjunto mais alargado de tipologias parentais.

5.4. Outros aspectos transversais

5.4.1. Preditores de desempenho escolar

A pergunta que se coloca neste momento não poderia deixar de ser: *o que melhor explica os bons resultados escolares?* as hipóteses de trabalho 16. e 17., para além das variáveis demográficas e do grau socioeconómico, remetem para a necessidade de se verificar a importância dos construtos psicológicos centrados na família ou não, na predição do bom desempenho escolar dos alunos em geral e, em particular, nos portugueses e nos alunos dos Palop. Por outro lado, também vamos verificar se é possível validar a hipótese 18. para ajustar os resultados a um modelo explicativo.

A Quadro 32. contém os valores obtidos em regressões logísticas em três etapas (A, B e C) independentes entre si, na mesma amostra ($n=795$). Este tipo de regressão, semelhante à regressão linear na sua interpretação, é especialmente indicado para a situação em que a variável dependente é dicotómica. Para avaliar a qualidade do ajustamento dos modelos aplicados, apresentam-se os valores dos indicadores estatísticos de -2 Log Likelihood (ou -2LL), o χ^2 e o coeficiente R^2 de Nagelkerke (ou R_N^2)⁶.

Excepto para os resultados da primeira regressão (A), cada etapa corresponde à entrada de um construto psicológico, isto é, em B, entram as questões da parentalidade, os estilos parentais de socialização (autoritativo, autoritário, indulgente, negligente) e as dimensões do envolvimento parental com a escola (envolvimento de monitorização, envolvimento com a escola, envolvimento com o filho) e, na regressão C, estão todas as

⁶ Os Quadros apresentam três estatísticas que avaliam o ajuste do modelo associado à regressão logística. As estatísticas -2 Log Likelihood e o teste Hosmer e Lemeshow, combinadas, referem-se à significância do modelo final. A primeira, mede a correspondência entre os valores reais e os previstos da variável dependente; o segundo, é um teste de significância estatística (um bom ajuste do modelo é indicado por uma $Sig>0,05$). O coeficiente R^2 de Nagelkerke varia entre 0 e 1, e quantifica a proporção da variação explicada no modelo de regressão. No entanto, não traduz um valor exacto e equivalente à variância na regressão linear (R^2).

variáveis no modelo, com a entrada das atitudes face à escola (percepção académica, atitudes face à escola, atitudes face aos colegas).

Na regressão A, as variáveis demográficas grupo etário, tipo de família e país de origem, e a variável socioeconómica, são aquelas que melhor explicam o bom desempenho dos alunos da amostra. A variável sexo não intervém na explicação da probabilidade de acontecer um bom desempenho escolar. No entanto, este conjunto de variáveis contribui para um aumento significativo na variância da variável dependente ($R_N^2=0,39$).

Neste grupo estão os alunos mais novos (12 e 13 anos), alunos que vivem em famílias com maior nível de escolaridade, alunos que vivem com os pais biológicos e existem mais alunos portugueses. Rapazes e raparigas não contribuem para a explicação da não reprovação.

Os estilos parentais e o envolvimento com a escola (ou práticas parentais), ao entrarem no modelo (regressão B), o valor do teste estatístico *Wald* indica que, para além das mesmas variáveis sócio-demográficas que são significativas no modelo, também têm pertinência significativa os estilos parentais autoritativo (*Sig*=0,03) e o autoritário, mas também o «Envolvimento pessoal com a escola». Estes resultados vão contribuir para uma maior complexidade de análise, abrindo caminho às questões da parentalidade para a promoção de melhores resultados escolares nas escolas. Nas páginas seguintes veremos se estes valores traduzem significados de ordem cultural.

Por último, na regressão C, com as atitudes face à escola, entram todas as variáveis da investigação ao mesmo tempo. As variáveis demográficas e as socioeconómicas são todas significativas para a explicação da variável dependente. No domínio da parentalidade o estilo autoritário é preditor, assim como nas atitudes a percepção académica.

Convém indicar que a inclusão das variáveis independentes das atitudes no modelo atenuou o efeito significativo das variáveis “Envolvimento pessoal com a escola” e o

estilo parental “Autoritativo”, e salientou significativamente a importância das raparigas neste grupo de bom desempenho escolar. Por outro lado, os sucessivos valores de variância para cada regressão nunca são tão significativos como o contributo dado apenas pelas variáveis independentes da primeira regressão. Em todas as regressões ocorreu um bom ajuste do modelo que se verifica pelo valor χ^2 não significante para todos os casos (A, B e C).

Quadro 32. Regressão logística com variáveis demográficas, da parentalidade e atitudes face à escola

<i>n</i> =795	A	B	C
<i>Variáveis independentes</i>	Coeficiente	Coeficiente	Coeficiente
Sexo (feminino)	0,291	0,231	0,475*
País (Palop)	-0,592**	-0,485*	-0,638**
Tipo de família (não intacta)	-0,847***	-0,780***	-0,818***
Grupo etário (mais velhos)	-2,242***	-2,227***	-2,334***
Nível de escolaridade (mais escola)	1,319***	1,303***	1,250***
Autoritativo		0,630*	0,558
Autoritário		0,686**	0,835**
Indulgente (Negligente)		0,239	0,172
Envolvimento de monitorização		-0,542	-0,342
Envolvimento pessoal na escola		1,756**	1,041
Envolvimento com o filho/a		-0,405	-0,734
Percepção académica			5,614***
Atitude face à escola			-1,067
Atitude face aos colegas			-0,454
-2 LL	790,479	771,750	723,448
χ^2	2,732	6,509	7,798
R^2_N	0,39	0,41	0,47

Nota: Parênteses em negligente indicam variável omitida.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Quadro 33. Regressão logística por grupo étnico, com variáveis demográficas, da parentalidade e atitudes face à escola

	A		B		C	
	Portugal	Palop	Portugal	Palop	Portugal	Palop
<i>n</i> =603 <i>n</i> =192						
<i>Variáveis independentes</i>	Coeficiente	Coeficiente	Coeficiente	Coeficiente	Coeficiente	Coeficiente
Sexo (feminino)	0,229	0,499	0,180	0,616	0,443	0,862
Tipo de família (não intacta)	-0,598**	-1,512***	-0,536*	-1,507***	-0,557*	-1,643***
Grupo etário (mais velhos)	-2,233***	-2,283***	-2,268***	-2,210***	-2,416***	-2,314***
Nível de escolaridade (mais escola)	1,453***	1,000**	1,539***	0,855*	1,495***	0,654
Autoritativo			0,415	1,457*	0,318	1,540*
Autoritário			0,806**	0,358	0,845**	0,799
Indulgente (Negligente)			0,060	0,862	0,002	0,854
Envolvimento de monitorização			-0,180	-1,640	-0,085	-1,304
Envolvimento pessoal na escola			1,406	3,048*	0,439	2,737*
Envolvimento com o filho/a			-0,858	0,775	-1,277	0,664
Percepção académica					5,830***	6,437***
Atitude face à escola					-1,206	-0,023
Atitude face aos colegas					-0,303	-1,785
-2 LL	588,981	195,223	575,111	176,788	539,617	160,410
χ^2	0,991	2,799	7,295	9,293	15,332	4,266
R^2_N	0,37	0,41	0,40	0,50	0,45	0,56

Nota: Parênteses em negligente indicam variável omitida.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Assim, algumas propostas das hipóteses não foram verificadas e, relativamente a *hipótese 18.*, encontramos valores para a variância em cada regressão que não permitem afirmar haver incrementos com significado quantitativo, uma vez que as proporções não diferem muito entre si.

A Quadro 33. traduz o mesmo do anterior, com a mesma concepção de organização. Mas agora os grupos culturais aparecem separados para melhor observação de valores que os distinguem (603 alunos Portugueses e, 192 alunos dos Palop). Na regressão A, são as variáveis demográficas grupo etário e o tipo de família, e a variável nível de escolaridade na família que melhor predizem o bom desempenho escolar.

No segundo momento (B), quando entram as escalas da parentalidade, isto é, os estilos parentais e o envolvimento parental com a escola, ocorrem modificações nos valores dos coeficientes das variáveis demográficas e socioeconómica. O tipo de família, o grupo etário e o nível de escolaridade na família são importantes para ambos os grupos étnicos na explicação do melhor desempenho. O envolvimento com a escola parece ser relevante para os alunos dos Palop (ver Quadro 33), mas os estilos parentais contribuem de uma maneira desigual, o autoritário serve como preditor para os alunos portugueses mas não para os alunos dos Palop. O tipo autoritativo tem mais efeito preditivo nos alunos dos Palop.

Por último, em C, na regressão com todas as variáveis a entrar ao mesmo tempo, para os alunos portugueses o que melhor explica a probabilidade do bom desempenho escolar é ser mais novo, viver com pais com mais escolaridade, autoritários e, ter uma boa percepção académica. Para os alunos dos Palop o que melhor prediz, é ser mais novo, viver com o pai e a mãe em contextos autoritativos, os pais envolvem-se pessoalmente com a escola, e ter uma boa percepção académica (*neste grupo étnico, o impacto das atitudes face à escola, especificamente a sua dimensão significativa, atenuou o efeito preditivo do nível socioeconómico da família na explicação do bom desempenho escolar*).

A sequência das regressões evidenciou um acréscimo na variância o que significa que todas as variáveis preditoras ajudam a explicar o desempenho escolar. Por outro lado, a primeira regressão, pela variância que introduz à partida, parece indicar que as questões sócio-demográficas são mais importantes que as restantes, mas no fim outras variáveis ajudam na predição da probabilidade da variável dependente – desempenho escolar ser a hipótese “sem reprovações” no percurso escolar.

Resumindo, há três variáveis que aproximam os grupos étnicos quando os alunos dizem nunca terem tido uma reprovação – serem os alunos mais novos, viver com os pais biológicos e ter uma percepção académica positiva; e duas variáveis que os distinguem – os alunos portugueses parece que são favorecidos por viverem em meios com um nível escolar mais alto e autoritário, enquanto os alunos dos Palop é ter um contexto de socialização autoritativo em que os pais se envolvem pessoalmente com a escola.

Capítulo 6. Discussão dos resultados

A relação entre as variáveis demográficas, socioeconómica e as diversas dimensões (que isoladamente ou na modalidade de construto de trabalho) está representada no mapa conceptual (Figura 12). No decorrer do trabalho empírico (Capítulo 5) todas as ligações foram analisadas e evidenciadas pelas diversas *hipóteses* que, de uma forma pragmática e funcional, estruturaram toda a investigação.

Em seguida, faz-se uma discussão dos resultados da investigação, agrupados em dois aspectos complementares: a) a necessária retoma da investigação ou momento, onde se produz uma revisão e discussão dos resultados encontrados e b) os aspectos particulares de cultura, onde se remetem todo um conjunto de características dos contextos educativos parentais e se adicionam aspectos considerados como particulares de cultura onde a investigação decorreu.

Os estilos parentais e a escola

Na fase inicial do trabalho empírico, os alunos da amostra foram divididos em quatro tipos de parentalidade. Este procedimento obedeceu a instruções referenciadas pelo autor da escala utilizada (Steinberg *et al.* 1992; Steinberg *et al.* 1994; ver também em Chao, 2001 ou em Musitu e García, 2005). A *hipótese 1*. foi parcialmente comprovada. A distribuição dos alunos não é semelhante e o teste χ^2 revelou que na amostra total existem menos pais autoritários e mais pais negligentes. Em Steinberg *et al.* (1994) também se verificou um maior número de adolescentes oriundos de famílias negligentes. Outros autores e outros instrumentos obtiveram a mesma orientação de distribuição, havendo mais negligentes em Lamborn *et al.* (1991). O mesmo aconteceu para esta escala em Weber *et al.* (2004) e Costa *et al.* (2000) com amostras no Brasil.

Separando a amostra por grupo étnico, o mesmo teste não revela diferenças significativas na mesma distribuição para os alunos portugueses, o que não acontece no grupo dos alunos com raízes nos Palop. Aqui podemos dizer que há mais pais permissivos, especialmente negligentes.

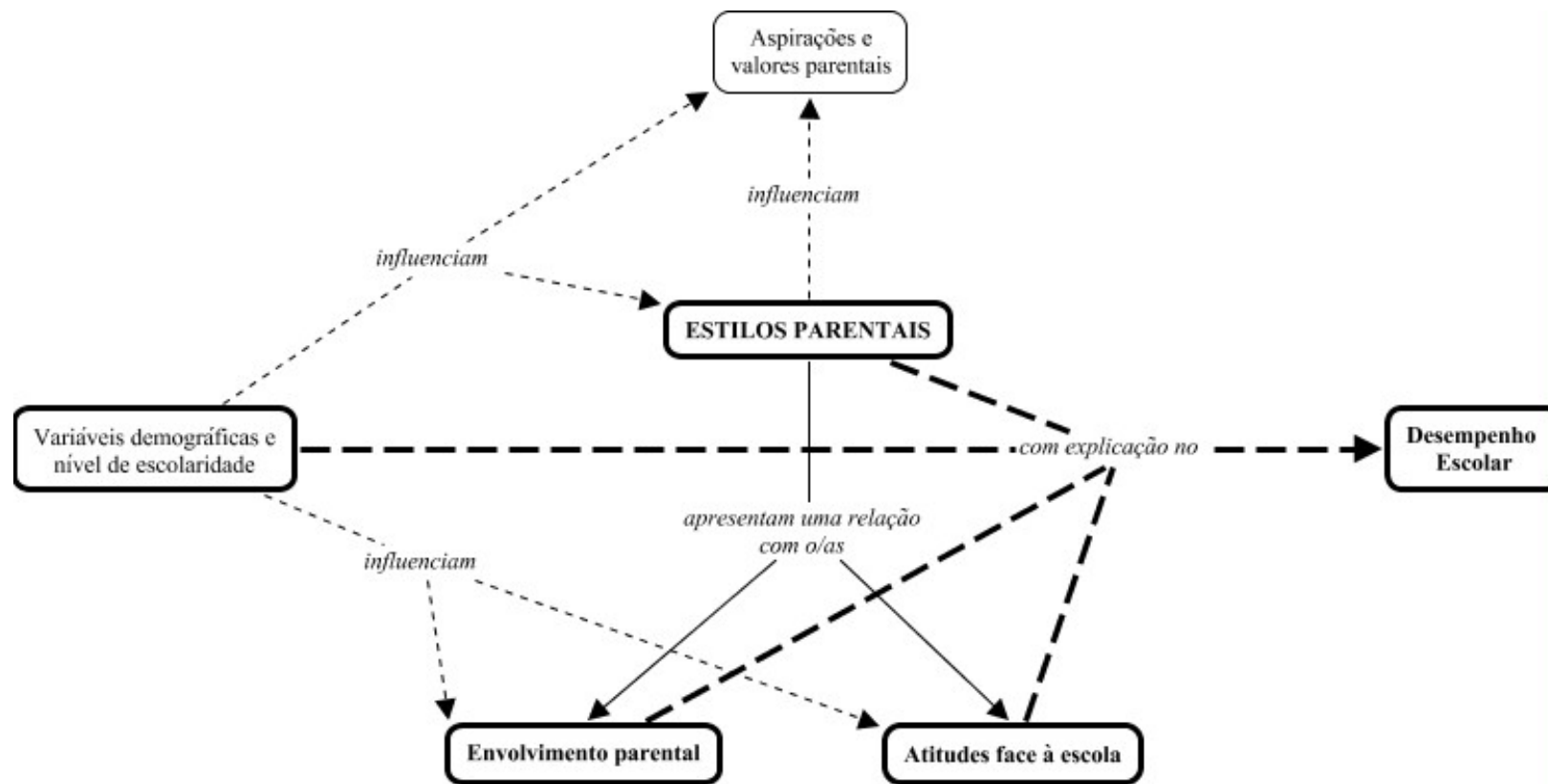


Figura 12. Relação conceitual das variáveis da investigação.

Após a validação da escala de parentalidade de Steinberg (uma actualização da escala usada em 1992 e 1994), procurou-se obter informação sobre o comportamento de três instrumentos conhecidos na sua relação teórica com a própria escala de parentalidade. Globalmente a *hipótese 2.* foi verificada pelos resultados obtidos. O autoconceito e a satisfação com a vida dos jovens associam-se com valores mais positivos no estilo autoritativo e indulgente, e com valores médios mais baixos com os tipos autoritário e negligente. A auto-estima apenas se associa com valores mais altos no tipo autoritativo. Nas outras tipologias o valor é significativamente mais baixo.

Estes resultados referem-se à influência de aspectos culturais sobre os efeitos da socialização familiar; se existem pequenas divergências entre resultados de alguns autores, verificaram-se os padrões esperados de associação mais elevada e tipologias parentais.

Em princípio, no contexto português, para Vaz Serra *et al.* (1987), e não utilizando tipologias de educação parental, um bom autoconceito está relacionado com uma boa relação com os pais (ambos) ou dos pais e mães. Para Veiga (1989), os alunos com pai compreensivo apresentam claramente um auto-conceito total mais elevado do que os alunos que percebem o pai como autoritário. Estes autores são concordantes entre si e com os resultados da investigação.

Para uma amostra de adolescentes espanhóis e brasileiros, os estilos autoritário e negligente são aqueles que estão mais associados aos piores resultados no autoconceito geral. Mas o estilo indulgente foi aquele que obteve um maior autoconceito nas duas culturas (Martínez *et al.* 2003).

Relativamente à auto-estima, vários estudos ligam o estilo autoritário à baixa auto-estima nos jovens. O estilo autoritativo está mais associado a jovens com alta auto-estima. (Maccoby e Martin, 1983). Outros autores indicam que os alunos que percebem o seu relacionamento com a família como positivo, são aqueles que evidenciam níveis de auto-estima mais elevados (Peixoto, 2004). Num trabalho de Aunola *et al.* (2000), os adolescentes de famílias autoritativas tiveram os valores mais

altos em auto-estima, comparativamente aos filhos de famílias negligentes, autoritárias ou permissivas.

Mais uma vez, em Espanha, o estilo indulgente mostra a sua influência. Os filhos de pais indulgentes e democráticos obtêm uma pontuação superior aos restantes (Linares *et al.* 2002).

Quanto à satisfação com a vida, para uma amostra do mesmo nível escolar, o melhor preditor desta dimensão é uma boa relação com os pais (Leung e Leung, 1992), e isso só é possível no estilo autoritativo e indulgente, onde existe afeição e suporte.

A hipótese 3. – formalmente podemos dizer que o bom desempenho escolar segue uma lógica étnica – teve o resultado esperado. Após uma análise univariada, observamos que existe um efeito significativo com a variável étnica vs desempenho escolar [$F(1, 889)=10,596, p=0,001$] (ver Quadro 16). Os alunos portugueses apresentam melhores percursos escolares que os alunos dos Palop. Mais uma vez se revela um indicador esperado que, em parte, vem reforçar a necessidade da formulação das duas questões centrais de investigação. É certo que todas as referências apontam para o mesmo sentido, mas tanto nos alunos portugueses como dos Palop existem alguns com bom desempenho escolar que progridem na escolaridade. A existir essa realidade terá de haver outras variáveis a interferir no processo que não apenas as questões redutoras – a questão étnica ou socioeconómica, tão ao agrado de muitas investigações; mas como vimos com Palacios (2004), Hill (2001), ou mesmo em Taylor e Lopez (2005) (ver páginas 63-65), podem sair do primeiro plano de interpretação.

A hipótese 4. foi confirmada. Na mesma análise univariada verificou-se a existência dos efeitos das variáveis demográficas, tais como o grupo etário, tipo de família e nível de escolaridade na família. Estes dados significam que são os alunos do grupo etário mais baixo (12 e 13 anos), que vivem em contextos familiares com o pai e a mãe, e em famílias com mais estudos, que apresentam um melhor percurso escolar, isto é, um trajecto escolar sem reprovações. Por outro lado, convém salientar que relativamente à

variável sexo não se encontraram diferenças. Rapazes e raparigas apresentam o mesmo tipo de desempenho escolar.

Nesta análise ficou claro que o efeito do sexo não tem significado, contrariamente ao que seria de supor. Vaz Rebelo (2004), uma investigação com 2440 alunos do 9º ano, também não encontrou uma relação clara entre género/ sexo e desempenho escolar.

Separando o grupo de alunos por etnias, os portugueses apresentam o mesmo padrão de efeitos entre as variáveis em estudo. No grupo dos alunos com origem nos Palop, a variável nível de escolaridade (variável com indicação socioeconómica) não produz o mesmo efeito. Viver com famílias onde existe mais estudos e em famílias com menos estudos não produz diferença estatística.

Uma das explicações para este dado, não previsível, poderá ser o efeito positivo dos meios socioeducativos de apoio implementados no terreno, onde muitas comunidades africanas procuram apoio na periferia da cidade de Lisboa. Devido a esta característica, de organização social adaptativa, possivelmente esta variável não desfragmenta tanto o grupo dos Palop quanto o grupo dos Portugueses com menos redes de apoio num meio urbano ou semi-urbano (Marques, 1997; Santos, 2004).

Algumas variáveis demonstraram a pertinência da *Hipótese 5*. O impacto das variáveis em estudo e os estilos parentais fez emergir sete resultados estatisticamente significativos. Em muitos outros casos a tendência das médias permite adivinhar o sentido de um possível resultado não obtido, fica apenas esta indicação.

Para as interações significativas, as raparigas estão a ser educadas com mais autoritatividade, e os rapazes com mais indulgência. Nos tipos autoritário e negligente não ocorrem diferenças. Analisando apenas esta variável, permite dizer que a diferença está na dimensão *exigência*. Assim, as raparigas nestes contextos estão a ser educadas com mais dureza que os rapazes. Estes têm tido permissão para fazer mais coisas na sua

vida, mas este comportamento pode ser uma marca cultural para o sul da Europa – os rapazes têm sempre mais liberdade do que as raparigas.

Esta diferença remete para dois aspectos de socialização – se é verdade que as raparigas são educadas com forte ênfase nos aspectos relacionais, comparativamente ao outro sexo (Cruz, 2005; Vaz Rebelo, 2004), não deixa de ser pertinente indicar que o facto de existirem mais rapazes filhos de pais indulgentes (permissivos) remete para uma questão cultural e específica nacional semelhante ao descrito por Costa *et al.* (2000) e Weber *et al.* (2004) (ver ponto 2.2.1, p. 71).

Por outro lado, existe um efeito possivelmente inesperado e paradoxal. Estes dados também indicam que as raparigas nesta “penalização” educativa, aparentemente, têm ganho com os benefícios psicológicos construídos em ambiente autoritativo (mas também no autoritário) em relação aos meios indulgentes. Por outras palavras, esta matriz cultural, sem uma intenção objectiva, tem estado a favorecer as raparigas em relação aos rapazes, numa sociedade aberta e pós-industrial como é a actual.

Por outro lado a argumentação de Diogo (2008) e Grácio (1997), sobre as vantagens do género feminino na escola, no que diz respeito ao desempenho escolar, não pôde ser comprovada de um modo inequívoco. A investigação (ver a amostra em estudo, Quadro 16, p. 180), não evidencia a vantagem das raparigas em relação aos rapazes, no que se refere, apenas, à presença/ ausência de reprovações no percurso escolar. Na regressão logística (Quadro 32) o sexo feminino constitui-se como preditor do sucesso escolar mas, só quando todas as variáveis estão incluídas no modelo (agora para uma amostra com n inferior). Relativamente às expectativas de futuro, as raparigas superam os rapazes quando à percepção que os pais têm de si relativamente a uma formação (ver Figura 11, p. 195).

No grupo etário dos alunos mais velhos (com idades superiores a 13 anos) verificou-se que são educados com mais negligência. Esta diferença indica que os pais, com a idade dos filhos, deixam de ter a mesma supervisão; mas o que preocupa é que neste caso se

associa a um desinvestimento na aceitação/ afeição face ao jovem, e daí a palavra negligência parental. Nos outros tipos parentais não se encontraram diferenças. Esta tendência é transversal nos estudos sobre a parentalidade (ver por exemplo Pelegrina *et al.* 2002, ou Shucksmith *et al.* 1995).

No tipo de família, temos que existem mais famílias intactas a promover o contexto autoritativo comparativamente às famílias monoparentais, ou outros familiares e instituições. No estilo autoritário, indulgente e negligente existe semelhança entre famílias intactas e não intactas.

Nas famílias autoritárias, existem mais alunos com menos reprovações no percurso escolar. Nas famílias negligentes existem mais alunos com piores desempenhos escolares. Nos outros dois casos a situação é idêntica. Se o segundo caso não levanta surpresas, o tipo autoritário marca a diferença neste contexto cultural português. Em Espanha os adolescentes filhos de pais autoritativos e indulgentes apresentam um melhor desempenho escolar em relação aos autoritários e negligentes (Pelegrina, Linares e Casanova, 2002).

É conhecida a vantagem dos meios autoritativos em algumas culturas no diz respeito à realização académica, e Portugal não é excepção para este indicador; no entanto o que mostram os resultados é que a tradição de alguma dureza no processo educativo das crianças (em que os castigos, proibições ou por vezes físico, é ainda uma prática que não estranha a ninguém) pode estar na origem do menor número de retenções nestas famílias autoritárias (Fontaine, 1988, 1990).

A variável socioeconómica – nível de escolaridade, resultou no esperado. As famílias com mais estudos são mais autoritativas que as restantes, resultado que se verificou também em Dornbusch *et al.* 1987; Pelegrina *et al.* 2002 (ou na revisão de Maccoby, 1980).

Foram estudadas mais três variáveis, duas mais relacionais entre si – “Já tiveste problemas disciplinares na sala de aula ou na escola?” e “A tua relação com os teus pais

é ...”. Concluiu-se que os jovens que crescem em meios autoritativos têm menos problemas comportamentais na escola e relacionam-se melhor com os pais. A hipótese 6. só foi confirmada numa das tipologias.

Quando separamos a amostra em jovens portugueses e jovens dos Palop os dados revelam os mesmos benefícios do estilo autoritativo em ambos os grupos étnicos.

Estes resultados estão relacionados com a especificidade das próprias características do clima emocional autoritativo, que tem vantagens em todas as culturas em relação a outros em questões psicossociais dos jovens adolescentes (Baumrind, 1967, 1971; Miller *et al.* 2002; Steinberg, 2001 e 2006).

Na última variável – «Que importância tem o bom trabalho desenvolvido na escola para o futuro?» – todos os alunos, excepto os filhos de pais negligentes, valorizaram esse propósito. Quando separamos a amostra por grupos étnicos, os alunos portugueses filhos de pais autoritativos são os que mais valorizam esta tarefa fundamental como estudantes. É esta a tabela que tem os dados relevantes; no grupo dos Palop, os alunos, provenientes de todos os contextos familiares valorizam de igual modo a importância do esforço escolar para a construção de um futuro melhor.

Os dados dizem que os adolescentes portugueses filhos de pais autoritativos pontuam mais que os Palop e, por esse facto, valorizam mais a importância do trabalho bem feito na escola como preparação para o futuro, comparativamente aos outros colegas. Nos alunos dos Palop, a variável não fragmenta a tendência favorável a qualquer estilo educativo; situação onde todos acreditam no trabalho desenvolvido na escola para as suas vidas futuras, onde as médias obtidas são significativamente semelhantes.

No grupo dos Palop, a não existência de um grupo que se distinga dos restantes que interpretação poderá ter?

- Será uma situação de posição de grupo minoritário na sociedade de acolhimento? Ogbu (1981), no seu modelo ecológico, sugere que pais de

diferentes origens (económicas e culturais) enfatizam objectivos de socializações que procuram ser funcionais/ adaptativas para seus filhos nos seus contextos de interacção. Neste caso, os alunos reconhecem a importância do trabalho desenvolvido na escola. Mas também sabem que, possivelmente, no futuro, para as mesmas condições, vão estar em desvantagem no mercado de trabalho, comparativamente aos outros como estão os seus familiares. No essencial é uma desvalorização do desempenho escolar, quanto mais não seja do grupo dos pais autoritativos (Pachter e Dumont-Mathieu 2004; Spencer *et al.* 1990; Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2003).

- Uma valorização igualitária por parte de todos pode ter raízes em crenças – os portugueses acreditam que é importante ter um bom desempenho escolar para o futuro, caso contrário podem surgir situações menos desejáveis. Os alunos dos Palop não dizem que não é importante, mas todos apresentam uma média semelhante na resposta, possivelmente por pensarem de forma mais optimista, que um possível emprego não está associado aos bons resultados escolares no presente (Steinberg, Dornbusch e Brown, 1992).
- Poderemos estar perante uma base de estratégias não adaptativas do grupo dos Palop, que explicam, em parte, o fraco desempenho escolar comparativamente aos alunos portugueses. Estas práticas podem estar associadas a uma naturalização com que a situação é encarada e conduzir a situações de abandono e problemas futuros de emprego e integração (Aunola *et al.* 2000; Benavente *et al.* 1994).

O envolvimento parental e a escola

Para avaliar o envolvimento parental (ou práticas parentais; componente da parentalidade) construíram-se três dimensões, a saber: «Envolvimento de supervisão», «Envolvimento pessoal com a escola» e «Envolvimento com o adolescente» no que toca

a actividades escolares em casa (com correspondência às modalidades tipo 1, 3 e 4 de Epstein 1995 e Epstein *et al.* 2009, respectivamente).

A hipótese 7. propôs que as variáveis demográficas e o nível socioeconómico produzem efeitos nas dimensões da escala de envolvimento parental na escola. O primeiro tipo de envolvimento por parte dos pais diz respeito a uma preocupação e verificação face a um conjunto de tarefas de estudo e de trabalho, a serem cumpridas por parte dos filhos, sendo cuidados básicos parentais. As crianças mais novas que têm maior percepção desta preocupação por parte dos familiares (também em Dauber e Epstein, 1993) são os rapazes, possivelmente por uma questão comportamental de socialização comparativamente às raparigas, Stevenson e Baker (1987) encontraram o mesmo resultado a favor dos rapazes mais novos. As outras variáveis também produziram efeitos em relação à variável dependente, a única excepção ocorreu com a tipologia da família.

Relativamente ao «Envolvimento pessoal com a escola», isto é “ir à escola dos filhos” por diversos motivos, observaram-se efeitos em quase todas as variáveis demográficas. As famílias intactas vão mais à escola do que as famílias não intactas; por exemplo, uma família monoparental tem menos disponibilidade para estar presente em horas determinadas pelos professores nas escolas (Jeynes, 2005b; Turney e Kao, 2009). São os pais com filhos mais novos que se preocupam mais em estar presentes na escola.

Os pais de filhos com pior desempenho escolar, pelos motivos apresentados, vão menos à escola, comparativamente aos pais que têm filhos que nunca ficaram reprovados na escola. Ao longo do crescimento os pais aprendem a afastar-se deste envolvimento, possivelmente por verificarem que, em muitos casos, ir à escola tem um significado negativo, por ambas as partes. Na generalidade os pais vão à escola porque foram chamados para ajudar a resolver um problema ou para ter conhecimento de um determinado problema, também ele com origem no seu filho (Davis *et al.* 1989; Stevenson e Baker, 1987).

Por outro lado, foi encontrada uma forte associação desta variável. O “desempenho escolar” produz efeito muito importante com a dimensão “envolvimento pessoal com a escola” como foi evidenciado na parte teórica deste trabalho – em função de muitas investigações, esta modalidade de envolvimento revela ser a mais importante para a vida escolar dos alunos presentes no estudo. Para os adolescentes terem a percepção que os pais se envolvem presencialmente com a escola e com os seus professores é muito importante (ex: os meus pais costumam ir às reuniões na escola, ou os meus pais vão com frequência à escola falar com a Directora de Turma). Por outro lado, é necessário pensar que existem mais pais neste tipo de envolvimento porque a nível da escola corre tudo bem com o seu filho (Casanova *et al.* 2005; Grolnick e Slowiaczek, 1994; Grolnick *et al.* 1997; Hoover-Dempsey *et al.* 1992; Hill, 2001; Lee e Bowen, 2006; Overstreet *et al.* 2005).

A variável socioeconómica surtiu efeito *vs* a variável de «Envolvimento pessoal com a escola». Pais com mais estudos, teoricamente sentem-se mais próximos de um contexto organizacional que conhecem e, por isso, participarem mais na escola comparativamente a pais com pouca escolaridade (Davis *et al.* 1989).

A dimensão «Envolvimento com o adolescente” no que se refere a casa e a trabalhos escolares é superior em famílias onde a escolaridade é superior e acontece com as crianças mais novas. Possivelmente este resultado não será aleatório, este envolvimento é mais fortemente percebido pelos adolescentes com melhor desempenho escolar. É sempre mais fácil ajudar alunos que frequentam níveis de escolaridade mais baixos, porque os currículos em algumas áreas são ainda fáceis para muitos pais, e por vezes nem é tanto o currículo em si; por outro lado, são os pais com mais escolaridade que têm os mesmos recursos para poderem apoiar os filhos, por exemplo, estudar com eles (Dauber e Epstein, 1993; Englund *et al.* 2004; Stevenson e Baker, 1987).

Em todas as tipologias de envolvimento verificou-se que os alunos mais novos têm a percepção de um maior envolvimento parental, decrescendo para o outro grupo etário. Este reposicionamento parental explica-se face ao crescimento dos filhos e da avaliação

de processos autonómicos (Paulson e Sputa, 1996). Smetana *et al.* (2005) verificou que ao longo do crescimento dos filhos ocorrem mudanças no desempenho da autoridade parental, em domínios específicos (ex. não arrumar o quarto, ficar fora até tarde, ficar na casa dos amigos). A variação no grupo etário também foi constatada nos trabalhos de Stevenson e Baker (1987).

As raparigas e rapazes apresentaram o mesmo grau de percepção quando interrogados sobre o envolvimento dos seus pais com a escola e o envolvimento pessoal em contexto familiar quando está em causa o trabalho escolar.

A hipótese 8. coloca a questão étnica como produtora de efeito em todas as dimensões da escala de envolvimento parental. Os portugueses parecem ter uma maior percepção do envolvimento dos pais nas três dimensões da escala, isto é, no «Envolvimento de supervisão», no «Envolvimento pessoal com a escola» e no «Envolvimento com o adolescente».

Por uma questão cultural, de distância face à instituição escola, os pais dos alunos com origem nos Palop podem não supervisionar os seus filhos, irem menos à escola e não terem capacidades de acompanhá-los num envolvimento que requer alguns conhecimentos escolares, a que soma estarem a viver num país de acolhimento (ver discussão da *hipótese 7.*). Parece que para a comunidade imigrante existem mais barreiras ao envolvimento com a escola dos seus filhos (Turney e Kao, 2009)

*Voltaremos mais tarde a esta questão étnica. Se é verdade que a percepção é superior nos jovens portugueses, em certa medida, pode ser também muito importante para alguns jovens africanos – aspecto que terá uma centralidade vital nesta investigação. Certo tipo de **envolvimento parental** poderá ter um significado e uma consequência muito diferente para estes grupos étnicos – portugueses e Palop.*

Cruzando as dimensões da escala de envolvimento parental, verificamos que em todos os casos o estilo educativo *autoritativo* apresenta um valor médio mais elevado com a dimensão «Envolvimento de supervisão», «Envolvimento pessoal com a escola» e o «Envolvimento com o adolescente». Os alunos com pais indulgentes obtêm médias da mesma ordem de grandeza nas duas primeiras dimensões da escala. No essencial podemos dizer que os pais autoritativos e indulgentes, em termos gerais, são aqueles que se envolvem mais com a escola. No que diz respeito à amostra total de trabalho a *hipótese 9.* foi totalmente verificada.

Estes resultados vão ao encontro do trabalho de Steinberg *et al.* (1992) que apenas compara entre autoritativos e não autoritativos. Os primeiros estão associados ao envolvimento parental com a escola (termo não relacionado às tipologias de Epstein).

A *hipótese 10.* repete a formulação da anterior só que agora propõem a subdivisão por grupo étnico. Sendo assim, os dados anteriores foram divididos por grupo; os alunos portugueses apresentam o mesmo padrão de percepção perante as dimensões da escala de envolvimento parental. Em termos gerais, são sempre os filhos de pais autoritativos e indulgentes os que se associam com valores mais altos às dimensões da escala de envolvimento.

Para os alunos dos Palop, no «Envolvimento com o adolescente», são os pais autoritativos que apresentam um valor de pontuação superior. Nas dimensões «Envolvimento de supervisão» e «Envolvimento pessoal com a escola» o mais seguro é dizer que os pais negligentes são aqueles que obtêm resultados mais baixos com as mesmas.

Existem mais alunos africanos, e daí mais pais de mais tipologias parentais, com percepções favoráveis ao envolvimento parental com a escola, especialmente nas duas primeiras dimensões da escala. No entanto, pela *hipótese 8.* verificamos que existem mais pais portugueses na concretização do envolvimento com a escola, mas esta

constatação não é uma contradição, uma vez que nada diz sobre as tipologias parentais. Por outro lado convém dizer que:

- a) Mais à frente verificaremos que são os africanos a ter o proveito desta percepção mais matizada, ou mais abrangente, que os alunos portugueses não têm (ver Quadro 34, p. 231);
- b) O facto de alunos dos Palop responderem que os seus pais autoritários têm práticas de envolvimento, ao mesmo nível que os autoritativos e indulgentes, situação que para os alunos portugueses não acontece, pode significar que, quando o assunto é a escola, os pais autoritários assumem comportamentos diferentes consoante o grupo étnico (mais à frente, nas atitudes vamos encontrar o mesmo comportamento dos pais autoritários dos Palop). Como vimos desde Baumrind (1972) ao desenvolver uma argumentação que parece actual, “o ser autoritário tem um aspecto cultural muito forte – existe um baixo nível de rejeição paternal; estes são menos retraídos e são mais espontâneos. As práticas educativas desenvolvem dureza e auto-suficiência nas raparigas, não sendo sentido como rejeição, mas sim como um cuidado na educação”; para Dornbusch *et al.* (1987), o estilo educativo autoritário pode traduzir-se em efeitos positivos para a comunidade africana e a amplitude desta associação é um exemplo positivo desse efeito. Para os alunos portugueses serem filhos de famílias autoritárias, parece revelar uma característica menos positiva comparativamente aos pais autoritativos, no que diz respeito à sua interacção com os seus filhos no âmbito educativo e a escola;
- c) O sentido expresso na alínea anterior pode ser observado pelos resultados indicados no Quadro 33 (p. 205). Neste grupo étnico, contrariamente aos alunos portugueses, os pais autoritários envolvem-se na prática com a escola de seus filhos, não sendo as características do tipo educativo parental impeditivo desse comportamento.

Os valores de escolarização variam em função do grupo étnico – hipótese 11. Quando se pergunta sobre a importância da escola como um valor, os pais com mais

escolaridade, os alunos que nunca sofreram nenhuma reprovação e os pais negligentes (no sentido negativo) distinguem-se significativamente dos outros. Nesta valorização escolar, a variável «Sexo», «Grupo etário» e «Tipo de família» não produziu diferenças significativas.

Relativamente a aspirações de realização futura (resposta aberta e codificada em três categorias) – *hipótese 12*. foi amplamente confirmada e revelou existirem diferenças significativas ao nível dos alunos com melhor desempenho escolar, alunos filhos de pais com mais escolarização e o sexo, a favor das raparigas.

Relativamente a esta variável mais motivacional traduz-se numa valorização da formação escolar, que pressupõe algum nível de autoconfiança e de motivação para a realização. Em geral, alunos com mais altas aspirações conseguem obter mais sucesso (Barros e Barros, 1996).

Os resultados também indicaram ocorrer diferenças no grupo codificado como “formação” entre as tipologias parentais (para este grupo, $\chi^2=10,219$, $gl=3$, $p=0,02$). Os filhos de pais autoritativos têm mais expectativas de formação futura, seguidos pelos filhos de pais indulgentes.

A questão étnica não produziu efeitos significativos, tanto na variável da *hipótese 11*. os alunos portugueses e alunos dos Palop atribuem o mesmo valor à instituição escola [$F(1, 963)=0,039$, $p=0,84$]; como na *hipótese 12*. não existem diferenças no sentido de respostas relativamente às aspirações de realização futura ($\chi^2=3,287$, $gl=2$, $p=0,19$).

Atitudes em relação à escola

A escala de avaliação das atitudes face à escola é constituída por três dimensões, «Percepção académica», «Atitudes face à escola» e «Atitudes face aos colegas». A análise univariada revelou alguns efeitos estatisticamente significativos – *as variáveis demográficas influenciam a percepção académica, a atitude face à escola e a atitude face aos colegas* – *hipótese 13.*, além dos factores terem emergido na mesma sequência

que no estudo original, realizado com adolescentes do ensino básico e secundário (ver McCoach, 2002).

A “Percepção académica” é o factor que apela a uma competência cognitiva ou auto-eficácia. É mais representada pelos alunos que nunca tiveram a experiência de uma reprovação, alunos que vivem em famílias com mais escolaridade, o grupo etário mais baixo com menos experiências de insucesso, sendo mais relatado pelos rapazes.

A última diferença pode traduzir alguma contradição (mas é um resultado), não há um dado na investigação que diga claramente que os rapazes têm um melhor desempenho escolar do que as raparigas. Por vezes alguns indicadores apontam no sentido contrário (ver a Figura 11 e o Quadro 32).

Uma possível interpretação para estes resultados não esperados poderá estar na própria dimensão que pretende avaliar uma auto-eficácia geral e não específica como indica Choi (2005). McCoach (2002) e McCoach e Siegle (2003), baseados em Bandura, partem do princípio que os estudantes desenvolvem auto-confiança de diferentes maneiras – quem é mais confiante nas suas capacidades mais facilmente se ocupa nessa actividade. Assim, a percepção que os estudantes têm das suas capacidades influencia as actividades que seleccionam, o grau de desafio que colocam nessas actividades e o grau de persistência colocada em jogo nessas actividades.

Esta abordagem serve para a interpretação dos resultados das variáveis independentes. Os alunos que nunca tiveram reprovações têm uma maior pontuação e, a segunda variável por estar correlacionada, os filhos de pais com mais escolaridade obtêm uma melhor percepção académica.

As variáveis demográficas, grupo etário, o desempenho escolar e os filhos de famílias com mais escolarização produziram efeitos significativos em relação à dimensão «Atitudes face à escola». Estes adolescentes, os mais novos, com melhores desempenhos escolares e a viver em contextos mais escolarizados apresentam uma atitude mais favorável, comparando com os outros que, por sua vez, são mais críticos

face a este objecto social. As outras variáveis não estiveram na origem de diferenças (ver também em Candeias, 1997).

Na investigação de Guimarães (2004) e Guimarães e Neto (2005) encontraram que as crianças portuguesas do 1º ciclo tinham uma atitude em relação à escola mais favorável que as crianças ciganas. Neste nível escolar da investigação, em adolescentes do 3º ciclo, convém referir que a média do grupo dos africanos é superior à dos alunos portugueses, não chegando a ocorrer fractura étnica estatisticamente significativa ($Sig=0,08$). De acordo com uma possível ideia pré-concebida, que sendo culturalmente mais distantes do objecto da atitude, estariam mais aptos a responderem mais negativamente a este contexto, o que não acontece. Antes pelo contrário – a escola é um bom local de refúgio, de convívio com limites, um local valorizado (Suárez-Orozco e Suárez-Orozco, 2003), ou pelo facto das representações mais favoráveis dos alunos de contextos sociais desfavorecidos reflectiriam posições menos críticas em relação a diferentes aspectos da vida escolar (Santiago, 1996).

Na «Atitude face aos colegas» emergem várias diferenças significativas. Em termos gerais, não se questiona aqui que tipos de colega. Os alunos que vivem com pais com mais escolaridade apresentam uma atitude mais favorável aos colegas de escola. Os alunos portugueses são mais favoráveis aos colegas de escola que os alunos dos Palop. Os alunos com melhor desempenho escolar são mais favoráveis aos colegas. Os alunos mais novos são menos críticos dos colegas de escola.

Aqui o aspecto mais interessante foi a existência do efeito entre os alunos com diferentes percursos escolares [$F(1, 950)=6,503, p=0,011$]. Os alunos com um percurso escolar menos favorável têm uma atitude mais fraca face aos colegas de escola. Clasen e Clasen (1995, *cit.* McCoach, 2002) constataram que os alunos com baixo desempenho escolar referiam, com mais frequência, influências negativas dos colegas para justificar a situação. Por outro lado, relativamente a este aspecto, muitos investigadores têm sugerido que a influência dos pares reduz o esforço dos estudantes no trabalho escolar, e encoraja-os a perder tempo e energia em actividades não académicas. No entanto, o

resultado mais evidente é que os alunos de contextos mais desfavoráveis apresentam uma atitude mais desfavorável em relação aos colegas [F(1, 877)=13,632, p=0,001].

Verificando a influência das dimensões da escala de atitudes face à escola nos tipos parentais, os resultados encontrados foram muito simples. Os alunos filhos de pais autoritativos são aqueles que revelam uma associação mais positiva com a «Percepção académica», a «Atitude face à escola» e a «Atitude face aos colegas». No lado oposto estão os filhos de pais negligentes a revelarem a associação mais crítica, menos ajustada perante a escola. Relativamente ao cumprimento da *hipótese 14*, a ideia proposta apenas foi validada para dois estilos parentais, o autoritativo e o negligente.

Analisando os resultados por grupo étnico a *hipótese 15*, não se verificou. Os alunos portugueses revelaram o mesmo padrão de resposta. Os alunos filhos de pais autoritativos apresentam um conjunto de atitudes mais favoráveis à escola em oposição dos alunos filhos de pais negligentes. Nos alunos dos Palop as respostas são mais matizadas e, por isso, mais complexas. Na «Percepção académica» são os filhos de pais autoritativos e indulgentes a terem uma associação mais positiva. Nas outras dimensões – «Atitudes face à escola» e «Atitudes face aos colegas» – os valores mais altos distribuem-se por mais alunos/ e tipologias, ficando de fora apenas os filhos de pais negligentes.

Argumenta-se no mesmo sentido quando se encontraram diferenças no envolvimento parental. Este comportamento de distribuição nas valorizações encontra-se não só nas dimensões das atitudes face à escola, mas também nas dimensões do envolvimento parental com a escola e na variável «Importância do bom trabalho desenvolvido na escola», dando a ideia que, para este grupo étnico, os filhos de pais autoritários não se distanciam no grau e sentido das respostas de opiniões dos filhos de pais autoritativos e indulgentes, situação que não acontece com os alunos portugueses.

Preditores do desempenho escolar

A hipótese 16. avança com a ideia que as dimensões dos estilos e práticas parentais são preditoras do bom desempenho escolar, na totalidade dos alunos ou em cada grupo étnico. Para verificar este propósito realizou-se uma regressão logística no sentido de verificar que variáveis seriam preditoras de um desempenho escolar positivo.

Constatou-se que as variáveis sócio-demográficas têm um poder explicativo muito forte, ou seja, ser aluno português, viver com os pais biológicos, pertencer ao grupo dos mais novos e viver em famílias com maior nível de escolaridade explicam em grande parte o percurso escolar sem reprovações escolares. Pensando a amostra separada, entre alunos portugueses e dos Palop, a argumentação segue o mesmo sentido e o poder preditivo em cada grupo cultural (Quadro 33). Resultado idêntico das variáveis sócio-demográficas no trabalho de Casanova *et al.* (2005) para o grupo de alunos com melhor desempenho escolar, como é a situação nesta regressão.

A variável dicotómica, estrutura familiar, revelou ser preditora uma todas as situações de análise. Este resultado está de acordo com Jeynes (2005b) que estudou o seu comportamento numa amostra multicultural. A estrutura intacta parece ter um efeito positivo sobre o desempenho escolar. Para o autor a comunicação é um aspecto a ter em conta – se existirem pai e mãe a criança pode, com outra amplitude, a) obter de ajuda nos trabalhos escolares, b) obter de apoio emocional, c) usufruir da unidade familiar que facilita um melhor desempenho, e d) crescer intelectualmente como resultado da interacção com adultos significativos.

Por outro lado, e não negando a importância das variáveis anteriores, porque há mais variância para além da regressão inicial, ao entrar na equação as dimensões da parentalidade (*estilos parentais e envolvimento parental*) podemos verificar que se associam às anteriores, os tipos parentais «autoritativo» e «autoritário», e o «envolvimento pessoal com a escola» com poder explicativo do percurso escolar dos alunos, comprovando assim a *hipótese* formulada.

Separando a amostra por grupo étnico verificamos uma situação paradoxal. Para os alunos portugueses o estilo autoritário é mais importante como preditor da variável dependente. Nos africanos, ou com origem nos Palop, o estilo mais importante é o autoritativo. Mas também observamos a importância da dimensão “envolvimento pessoal com a escola” por parte dos alunos dos Palop.

Os alunos dos Palop enquadram-se na linha bibliográfica que relata os benefícios do estilo autoritativo para realização académica, comum à maioria das culturas. O estilo autoritário tem sido relatado como positivo neste domínio nos jovens asiáticos (ver Capítulo 1), mas o facto de este servir os alunos portugueses, pode ter uma explicação cultural muito distinta. A argumentação para a população asiática nada tem a ver com o contexto nacional; “*por cá*” a educação com exigência não democrática, a falta de tolerância para com a quebra das regras impostas, os castigos, por vezes o castigo físico, a distância afectiva parental propositada, pode ainda estar presente na sociedade portuguesa do sul da Europa.

Veiga (1989) deparou-se com a influência da autoridade paterna como influente no desempenho dos alunos. Esta particularidade cultural foi anotada por Montadon (2005) quando se refere ao trabalho de Fontaine (1990). Esta investigadora, no seu trabalho realizado em contexto nacional, verificou que as práticas dos pais autoritários não têm a mesma conotação negativa que nos Estados Unidos ou em outros países europeus – “O autoritarismo maternal garante o respeito das normas e valores nas situações da vida quotidiana, no entanto, não pode ser interpretado como manifestação de abuso de poder e não suscita a oposição do adolescente. Em Portugal, o autoritarismo constitui uma competência socialmente valorizada, porque é indispensável ao exercício do papel de todo o educador consciente das suas responsabilidades. Esta prática não é culpabilizada pelos pais e raramente é acompanhada por hostilidade ou de frieza afectiva. Não inibe portanto, a capacidade dos pais de manifestar afeição, ternura ou mesmo compreensão” (Fontaine, 1990).

Sentido semelhante também se encontra numa referência recente de Claes *et al.* (2003) ao comparar adolescentes canadianos, franceses e italianos. Os pais no Canada usam mais procedimentos indutivos quando as regras são quebradas; na França e Itália os pais usam mais a punição como forma de controlo da situação.

Não menos importante que a revelação do resultado anterior é a “funcionalidade” que o «Envolvimento parental com a escola» tem para um dos grupos culturais, especialmente para os alunos que têm demonstrado melhor percurso escolar. Assim, se é fundamental para estes alunos não poderá deixar de ser importante para os restantes alunos dos Palop. Ao mesmo tempo faz pensar que características culturais estarão a jogar a favor deste sub-grupo étnico, quando é culturalmente mais distante da escola e, mesmo assim, está a ter proveito nesta relação?

Os alunos portugueses com bom desempenho escolar não se ressentem desta ausência parental na escola, uma vez que não se constitui como preditora de um percurso escolar positivo. No entanto, sabemos da importância deste tipo de envolvimento (Casanova *et al.* 2005; Grolnick e Slowiaczek, 1994; Grolnik *et al.* 1997; Overstreet *et al.* 2005;). A dimensão demonstra ser muito importante na predição do desempenho escolar para os alunos dos Palop sem retenções.

Podemos argumentar que nesta comunidade africana:

- a) As famílias, devido ao desemprego ou ao emprego parcial, têm mais tempo para se envolver com a vida escolar de seus filhos, a que se associa uma variável pertinente – quanto melhor é desempenho escolar do aluno mais os pais se envolvem (Davis *et al.* 1989; ou Turney e Kao, 2009);
- b) Parece que as famílias minoritárias imigrantes, devido à sua situação de desvantagem socioeconómica e cultural no país de acolhimento, tendem a construir barreiras para o seu envolvimento na escola dos seus filhos. No entanto, esta realidade não se verifica para este grupo. Possivelmente a comunidade tira partido das vantagens da participação nas múltiplas associações

de apoios locais de carácter étnico e outras estruturas de apoio governamental⁷. Como descreve Grassi (2009, p. 83) a “solidariedade é um valor estruturante e um tema organizacional”. Parte destas instituições desenvolvem um papel de ajuda social às famílias imigrantes – desenvolvem actividade de ocupação de tempos livres, ajudam nos trabalhos escolares, promovem a comunicação com a escola, fornecem alimentação e são um lugar de encontro para os pais, permitindo a partilha de experiências da vida quotidiana.

Este comportamento étnico pode estar a exercer um efeito muito positivo nos seus jovens. Esta dimensão exerce um poder explicativo sobre o bom desempenho escolar dos adolescentes na escola. Parece que a inclusão de variáveis familiares produz um crescimento na fidelidade da predição dos resultados escolares.

Por último a *hipótese 17*. coloca as atitudes dos alunos face à escola como matéria a ter em conta na explicação do bom desempenho escolar dos alunos. Ao entrarem todas as dimensões na regressão logística ocorreu obrigatoriamente um ajuste, e podemos verificar que na amostra total, as variáveis sócio-demográficas continuam a ser as mais importantes no poder preditivo da variável dependente (o valor de R^2 não se altera significativamente). Porém, apenas o estilo “autoritário” permanece como preditor, e entra uma dimensão, externa à família, a das atitudes face à escola, o poder explicativo das «Percepções académicas».

Realizando a mesma análise por grupo étnico juntamos à argumentação anterior o poder preditivo da «Percepção académica» para ambos os alunos, portugueses e dos Palop. Acrescenta-se que a variável socioeconómica não contribui para a explicação dos resultados nos alunos dos Palop, assunto abordado já na *hipótese 4*.

⁷ De acordo com a informação do GATAI – *Gabinete de Apoio Técnico às Associações de Imigrantes* – existe uma centena de associações representativas de imigrantes e seus descendentes, para todos os grupos culturais a nível nacional, estando a maioria centrada na Grande Lisboa (registos de 2009).

Não é possível verificar a *hipótese 18.*, sendo, por isso, um facto importante. As variáveis sócio-demográficas apresentam um peso significativo na predição da variável dependente – o desempenho escolar – que se pode observar pelo valor da variância explicada.

No entanto, estas regressões (A, B e C) demonstram a importância das variáveis sócio-demográficas e de todos os instrumentos utilizados na explicação do desempenho escolar dos melhores alunos. Permite também afirmar que este conjunto de contribuições se constitui como um “caminho” favorável ao sucesso, independentemente da situação socioeconómica e étnica (ver questões de investigação), afastando em parte este fatalismo, uma vez que dos alunos que estão em análise nem todos são provenientes de famílias com níveis de escolaridade superiores, e existem também alunos com origem nos Palop.

Esta interpretação dá uma resposta à questão central da presente investigação. Para a segunda questão que foi colocada no início da investigação, em termos gerais, os alunos portugueses e dos Palop têm mais semelhanças do que diferenças. O primeiro sentido é revelado pela estrutura do trabalho, que permitiu o discurso e daí a semelhança. Relativamente ao segundo aspecto, existem de facto diferenças pertinentes que foram faseadamente abordadas.



Mais por um exercício de exposição faz-se uma descrição dos resultados por tipologias parentais com a finalidade de uma melhor interpretação e utilização dos dados da investigação.

O meio autoritativo

Os alunos que crescem em meios de educação parental autoritativo têm um bom autoconceito, alta auto-estima e fazem uma avaliação positiva da sua vida. As raparigas são educadas com mais autoritatividade que os rapazes.

Este clima familiar está mais presente em famílias com níveis de escolaridade superior. Parece que a existência de pais biológicos favorece a relação mais democrática e positiva para com os filhos. Estes alunos dizem ter um relacionamento gratificante com a família, quer ela seja intacta ou não intacta, e têm menos problemas disciplinares na escola. Neste local de aprendizagem dão muita importância ao trabalho desenvolvido como forma de assegurar um futuro melhor.

Os pais apresentam um significativo envolvimento de supervisão das actividades dos jovens, envolvem-se em casa de diversas maneiras, ajudando nos trabalhos escolares ou disponibilizando condições de trabalho. Apesar de uma aparente adversidade, a percepção dos alunos é que os seus pais vão à escola falar com o Director de Turma e perguntar sobre a qualidade do percurso escolar.

Quadro 34. Localização dos valores médios mais elevados dentro de cada grupo étnico

<i>Variáveis</i>	Autoritativo	Autoritário	Indulgente	Negligente
Problemas disciplinares	P, Pa			
Relação com os pais	P, Pa			
Importância do trabalho na escola para o futuro	P			
Envolvimento de supervisão	P, Pa	Pa	P, Pa	
Envolvimento com a escola	P, Pa	Pa	P, Pa	
Envolvimento com o jovem	P, Pa			
Importância da escola (valor)	P, Pa	P, Pa	P, Pa	
Percepção académica	P, Pa		Pa	
Atitude em relação à escola	P, Pa	Pa	Pa	
Atitude em relação aos colegas	P, Pa	Pa	Pa	

P – adolescentes portugueses

Pa – adolescentes com origem nos Palop

Os pais valorizam a escola e, por outro lado, são aqueles que apresentam as expectativas de realização académica de futuro mais elevadas para os filhos. Em toda a amostra, estes filhos apresentam as atitudes mais elevadas no que diz respeito a percepções de realização escolar, atitudes perante a escola e as atitudes face aos colegas de trabalho. Por último, os melhores alunos com origem nos Palop são beneficiados pelo clima familiar autoritativo.

O meio autoritário

Os alunos que crescem em meios de educação parental tipo autoritário apresentam uma avaliação mais baixa do seu autoconceito, auto-estima e na “satisfação com a vida” comparativamente ao primeiro estilo parental.

Os filhos de pais autoritários são favorecidos nesta relação familiar no que toca ao desempenho escolar. Na escola têm poucos problemas disciplinares e a sua relação com os familiares é sentida de uma forma menos gratificante que os filhos de pais autoritativos e indulgentes. Para estes alunos é muito importante desenvolver um bom trabalho na escola para o futuro profissional.

Para os adolescentes portugueses, os pais autoritários apresentam um envolvimento de supervisão, um envolvimento pessoal com a escola e um envolvimento com o filho adolescente em casa inferior ao dos pais autoritativos e indulgentes. Se considerarmos apenas o grupo de pais dos Palop, estes pais autoritários são avaliados de igual modo que os pais autoritativos e indulgentes nas questões de envolvimento de supervisão e de envolvimento pessoal com a escola.

Os pais valorizam a escola e apresentam as expectativas de realização académica de futuro para os filhos a um nível inferior ao dos pais autoritativos. Relativamente à percepção académica, atitudes perante a escola e as atitudes face aos colegas, estes jovens colocam-se no meio das pontuações gerais dos colegas com pais autoritativos e pais negligentes. Quando consideramos apenas o grupo de alunos com origem nos

Por fim, os filhos de pais autoritários igualam-se aos colegas que vivem em meios autoritativos e indulgentes (situação idêntica à descrita anteriormente).

Por último, os alunos portugueses com melhor desempenho são beneficiados pelo clima familiar autoritário.

O meio indulgente

Os alunos que crescem em meios de educação parental indulgente têm um bom autoconceito, uma auto-estima mais baixa que os filhos de pais autoritativos e fazem uma avaliação positiva da sua “satisfação com a vida”.

Os rapazes são educados com mais indulgência que as raparigas. Desde muito cedo os pais habitam os rapazes a um menor grau de exigência e de vigilância de comportamentos do que as raparigas. Estes jovens têm poucos problemas disciplinares na escola, e dizem ter uma relação com os pais mais gratificante que os colegas que vivem com pais autoritários. Aqui, o trabalho desenvolvido na escola também é considerado como fundamental na preparação do futuro.

Os pais indulgentes são bem percebidos pelos filhos no envolvimento de supervisão em família, no envolvimento pessoal com a escola, mas não no envolvimento com eles próprios. Os pais valorizam a escola e apresentam as expectativas de realização académica de futuro elevadas para os filhos, mas inferiores aos pais autoritativos.

Relativamente à percepção académica, atitudes perante a escola e as atitudes face aos colegas, estes jovens colocam-se no meio das pontuações gerais dos colegas com pais autoritativos e pais negligentes.

O meio negligente

Os alunos que crescem em meios de educação parental tipo negligente apresentam a avaliação mais baixa do seu autoconceito e “satisfação com a vida” comparativamente aos jovens filhos de pais autoritativos e indulgentes. Relativamente aos filhos de pais autoritativos apresentam uma menor auto-estima. Na amostra de trabalho é o tipo educativo parental que tem maior número de jovens, o mesmo acontece no grupo dos pais dos alunos dos Palop.

Os alunos que crescem em contextos negligentes apresentam mais reprovações no seu passado escolar. Por outro lado, este clima de desinvestimento educacional escolar está mais presente nos alunos mais velhos, possivelmente há já impossibilidade de imposição de regras e retirada do investimento de afeição, como resultado do próprio procedimento educacional parental.

Estes jovens dão pouca importância ao trabalho desenvolvido na escola que frequentam. No conjunto da amostra são aqueles que dizem ter um pior relacionamento com a família, e na escola são o grupo mais provável de relatar mais comportamentos disruptivos.

Os pais negligentes são aqueles que menos se envolvem em interpelações de monitorização face aos filhos. Estão mais ausentes do envolvimento pessoal para com a escola e estão menos envolvidos no quotidiano escolar dos filhos adolescentes.

Estes pais não valorizam tanto a escola como os outros pais e apresentam as expectativas de realização académica para os filhos a um nível inferior aos autoritativos. Na sequência da ausência do envolvimento parental, de toda a amostra, estes jovens apresentam as atitudes mais baixas no que diz respeito a percepções de realização escolar, atitudes perante a escola e as atitudes face aos colegas de trabalho.

Esta colocação, tanto dos pais como dos filhos, não deixa de ser preocupante, uma vez que associado a estas escalas, o tipo de resposta em outras opiniões não é muito

diferente; permite a interrogação sobre a 1) qualidade do ajustamento destes jovens perante e na escola, 2) ao nível individual e 3) das características de relacionamento intra-familiar que não devem ser muito fáceis. Como referem os autores Sprinthall e Collins (1999; p. 304) “um adolescente de famílias permissivas, de uma maneira geral, esperam que os limites impostos sejam sempre negociáveis, que as leis tenham um carácter bastante relativista e que o ambiente geral seja favoravelmente negligente”.

Conclusões gerais

A promoção da prática de uma educação multi/intercultural nas escolas, não pode deixar de ter como objectivo principal a promoção do sucesso escolar para todos os alunos, independentemente da questão étnica e cultural, género, social ou outra qualquer. Esta ideia, não remete, obrigatoriamente, para segundo plano a redução do preconceito, a preocupação com a integração dos alunos, etc.

Como já foi descrito, as consequências do trabalho têm assim, implicações directas no desempenho quotidiano das funções dos professores a vários níveis. Tal como a promoção do conhecimento das principais características culturais das minorias étnicas, da sua situação na sociedade de acolhimento, ou na elaboração de atitudes positivas face aos contextos multiculturais (ex. apresentar actos positivos).

A relação professor-aluno joga um papel central em contextos multiculturais, uma vez que, o professor tende a ser de outro grupo étnico, possui uma distância cultural que pode estar na origem de falhas na comunicação, entendimento e apreciação, conduzindo a penalizações dos estudantes africanos.

Significa que o trabalho desenvolvido na escola é fundamental, para se observar os pressupostos de investigação avançados. Existem alunos de ambos os grupos étnicos com bom desempenho escolar, onde as variáveis do âmbito da parentalidade fazem sentir o seu efeito, sem no entanto esquecer que as variáveis sócio-demográficas foram aquelas que responderam melhor às questões inicialmente formuladas.

A validação do instrumento de Steinberg e a distribuição dos alunos pelos quatro estilos parentais revelou um número não igualitário para cada tipologia. Na amostra temos menos pais autoritários e mais pais negligentes. Em todos os grupos da amostra, adolescentes portugueses e dos Palops, o estilo autoritativo está sempre em minoria em relação às famílias permissivas. Sabendo que nestas famílias se agrupam duas

ideologias muito diferentes, relativamente ao uso da baixa exigência/ controlo, a que se associam graus diferentes de aceitação/ envolvimento (Lamborn *et al.* 1991).

A justiça desta distribuição foi reforçada pelos efeitos dos construtos psicológicos, tais como o autoconceito, auto-estima e a satisfação com a vida. Verificaram-se os pressupostos teoricamente previsíveis entre estes aspectos e os estilos parentais.

Ressalta o número de famílias que se colocam em diferentes quadrantes do envolvimento e supervisão. Seguindo a argumentação de Weber *et al.* (2004), pelos resultados evidenciados neste trabalho também se pode defender a ideia que a maioria dos pais está interagindo educacionalmente de forma inadequada para com os seus filhos. No entanto é legítimo pensar nas diversas razões que podem suportar esta diversidade. É provável, que: a) alguns pais se sintam perdidos/ ou incapazes na acção educativa em relação aos seus filhos – não sabem como agir em determinadas circunstâncias; b) outros pais, por uma questão de personalidade ou de através de um sistema de crenças (ideologia), acreditam que estão a actuar de forma adequada (por terem sido educados da mesma forma, uma vez que o “olhar” inadequado pode ser externo à própria família).

É necessário adicionar a estas perspectivas, colocadas em campos opostos, uma outra não menos importante, estas formas de actuação educativa tem necessariamente algo de adaptativo face à sociedade, o que remete para aspectos culturais específicos (ver Quadro 34, p. 230).

As famílias autoritativas, portuguesas ou com origem nos Palops, são sempre mais favoráveis para os adolescentes. Estes jovens apresentam menos problemas disciplinares na escola; apresentam um melhor relacionamento com os pais; os pais atribuem importância à escola dos seus filhos e envolvem-se com eles em questões escolares; e ajudam à elaboração de atitudes em relação à escola mais positivas.

Devido a estes aspectos empíricos, na prática de um(a) professor(a), se observar que os alunos provêm de um contexto familiar permissivo, idealmente, deve expor com clareza a sua intenção para as questões a desenvolver na turma. “Esta técnica é chamada estabelecimento de normas, ou fixação de expectativas, relativas à participação – aquilo que poderá (ou não) vir a ser negociado, o tipo de auto-orientação e independência que é esperado, etc. Este tipo de procedimentos fornece aos adolescentes uma ideia clara dos limites impostos...” (Sprinthall e Collins, 1999).

Por oposição estão as famílias negligentes, portuguesas ou com origem nos Palops, as mais desfavoráveis para os adolescentes. Na amostra são 27,4%, no grupo das famílias portuguesas são 25,6%, e nas dos Palops são 32,5%, estes valores que levantam obrigatoriamente inúmeras preocupações. São adolescentes criados em contextos com baixa “aceitação/ envolvimento” parental, associado a uma baixa exigência, “que reflecte separação/ distanciamento das responsabilidades da educação” (Lamborn *et al.* 1991, p. 1050) – são os alunos com maior número de problemas disciplinares; a relação com os pais é sentida como insuficiente; sentem que a escola e o trabalho escolar que desenvolvem não tem importância para os pais; têm a percepção que os pais não se envolvem com a escola ou com eles em casa nas actividades escolares; e constroem atitudes em relação à escola muito penalizadoras.

Para as famílias autoritárias e indulgentes a escola é uma questão importante. No entanto, em oposição às famílias portuguesas, as famílias autoritárias com origem nos Palops envolvem-se com a escolaridade dos seus filhos, vão à escola falar com os professores, e em casa controlam as tarefas dos seus filhos. Adicionalmente, os adolescentes dos Palops elaboram atitudes positivas face à escola e aos colegas. Parece que o estilo autoritário nas famílias dos Palops assume uma característica culturalmente adaptativa, à semelhança do estudo de Baumrind (1972), a exigência imposta pode ser sentida não como uma rejeição parental, mas como um cuidado na educação (como verificamos este estilo não está associado ao desempenho escolar para este grupo étnico e cultural).

Nas famílias indulgentes, para os grupos culturais em estudo, o envolvimento parental é semelhante. Relativamente às atitudes, os adolescentes que vivem em famílias dos Palops são favorecidos em todas as dimensões da escala, comparativamente aos adolescentes portugueses. Os dados revelam uma grande amplitude de estilos parentais favoráveis aos adolescentes dos Palops (autoritativas, autoritárias e indulgentes), que podem estar associados a um posicionamento minoritário na sociedade de acolhimento (ver pp. 80-81). *No entanto, a ser uma questão adaptativa, fica a interrogação, se este grupo étnico (Palops), nos seus locais de origem, os adolescentes evidenciarão o mesmo padrão de resposta.*



A variável *sexo* foi muito rica em significados e interpretações. A análise dos dados identificou que existem mais raparigas a viver em famílias autoritativas e mais rapazes a viver em famílias indulgentes. É certo que, em contexto nacional, culturalmente os rapazes sempre tiveram mais liberdade e as raparigas mais supervisão e exigência no processo educativo. Pode significar que os pais controlam menos os rapazes e defendem mais as raparigas que só tem justificação em função da sociedade em que se vive.

Seria interessante saber/ estudar em que medida, esta construção da parentalidade face às raparigas, com a existência de maior suporte, protecção, atenção e planificação, sem haver uma intenção objectiva, apenas fruto de um enquadramento cultural, na sociedade contemporânea não as tem beneficiado em relação aos rapazes nos aspectos psicossociais e desempenhos académicos.

Pode ser que, em muitos domínios da sociedade esta diferença cultural não exista, a prova está na ausência de efeito com outras variáveis do presente trabalho. Relativamente ao envolvimento parental, para as três dimensões do instrumento verificou-se uma ausência de efeito perante o “envolvimento pessoal com a escola” e o “envolvimento com o adolescente” em casa nas actividades escolares. Parece que os rapazes, possivelmente os mais novos, têm uma maior percepção da interpelação dos pais no que se refere ao controlo sobre a execução das tarefas escolares.

Rapazes e raparigas valorizam de igual maneira a escola. No entanto as raparigas têm a percepção que os pais denunciam mais expectativas para a realização profissional por via da formação escolar. Pode ser que exista uma maior pressão sobre as raparigas para este resultado, uma vez que o futuro se inscreve com oportunidades de realização mais limitadas; para os rapazes, caso a escolaridade não construa perspectivas de futuro sempre podem optar por outras vias de realização profissional.

Nas atitudes em relação à escola, o sexo não produz efeito com a variável “Atitudes face à escola” e “Atitudes face aos colegas”. Os rapazes parecem que têm uma avaliação da auto-eficácia mais forte que as raparigas, mas como veremos, esta tendência não se revela para a predição do desempenho escolar.

O *grupo etário* é uma variável demográfica com efeito nos estilos parentais. Os adolescentes mais velhos têm mais famílias negligentes. Era de esperar esta variação ao longo da idade no processo educativo das famílias portuguesas ou dos Palops. Convém notar que esta alteração não pode ser interpretada apenas como uma questão de adaptação parental a questões de desenvolvimento, mas também a questões complexas e profundas de negligência parental, no que diz respeito à desistência da imposição de formas de controlo ou de envolvimento e supervisão geral dos filhos. Nesta investigação, os adolescentes com mais problemas disciplinares na escola e relacionamento mais deteriorado com os pais provêm de contextos educativos negligentes (Quadro 20, p. 185).

Relativamente ao envolvimento parental, as famílias demonstraram um padrão de comportamento muito previsível. Os adolescentes mais novos têm uma percepção mais forte desse envolvimento para as três dimensões do instrumento – “Envolvimento de supervisão”, do “Envolvimento com a escola” e do “Envolvimento com o adolescente” – ao longo da idade todas estas formas de envolvimento diminuem.

Esta variável não produz um efeito expressivo em relação à escola como um valor. Todos os adolescentes, independentemente da idade valorizam a escola onde estudam.

Nas atitudes em relação à escola, repete-se o mesmo padrão, são os adolescentes mais novos que apresentam atitudes mais fortes, de percepção académica, em relação à escola e aos colegas. A idade pode estar a influenciar com forte impacto os resultados, estes alunos pertencem ao grupo com melhor desempenho escolar (não têm experiência de reprovações escolares). Esta argumentação é válida para a amostra de alunos Portugueses e dos Palops (ver Quadro 17, p. 180).

O *tipo de família* introduziu um efeito significativo com a variável dependente. As famílias com ambos os pais biológicos promovem mais o clima autoritativo comparativamente a outros modelos de família. O resultado vai no seguimento de alguns estudos que indicam que na existência de ambos os pais ocorre mais suporte, aceitação e envolvimento.

Esta variável é importante para analisar o desempenho escolar na amostra total, para os adolescentes portugueses e cresce para os alunos dos Palop. Estando, a resposta escolar, em acordo com o pressuposto teórico.

Relativamente ao envolvimento parental a existência de uma família intacta favorece o envolvimento com a escola e o envolvimento com o adolescente nas matérias escolares em casa. No envolvimento de monitorização das tarefas os modelos familiares não se diferenciam. Neste caso, a existência de ambos os pais pode estar na origem de um maior investimento no espaço de tempo disponível para visitar a escola ou acompanhar actividades escolares em casa (ver também a argumentação de Jeynes, 2005b, p. 225).

Todos os tipos de famílias valorizam a escola dos seus filhos e alimentam iguais expectativas de realização quanto ao futuro.

Nas atitudes em relação à escola, o facto de os adolescentes viverem em famílias com os pais biológicos e outros modelos de família não produziu efeito em nenhuma das dimensões da escala. A percepção académica, atitude face à escola e aos colegas é igual para estes adolescentes. Estes resultados, pelas médias e ausência de efeitos, parecem

indicar que ambos os tipos de família são produtoras de um bom ajustamento em relação à escola por parte dos seus filhos, mais tarde veremos que esta variável, a par de outras, está na raiz da explicação de diferentes repostas escolares.

O *nível socioeconómico* é uma variável com resultados fundamentais no estudo da parentalidade. Famílias com mais escolaridade promovem mais o contexto autoritativo como processo educativo para os seus filhos. Neste meio favorecido os pais influenciam a educação através de transmissão de competências, crenças e atitudes. Apesar desta evidência, parece funcionar para os adolescentes portugueses mas não para os adolescentes dos Palops.

Estes dados vão repetir-se mais tarde mas carece de mais investigação, podem existir outras variáveis a influenciar esta ausência de efeito para os adolescentes dos Palops.

Relativamente ao envolvimento parental, existe um impacto significativo sobre a dimensão “Envolvimento com o adolescente” nas tarefas escolares em casa. Também se verifica a mesma tendência para as outras dimensões, “Envolvimento pessoal com a escola” e “Envolvimento de supervisão”. Os pais com mais educação/ recursos, por possuírem outras valorizações e expectativas, de um modo geral, envolvem-se mais com a vida escolar dos seus filhos.

Os pais com mais educação formal valorizam mais a escola, e apresentam mais expectativas de formação escolar dos seus filhos comparativamente aos outros pais.

Nas atitudes em relação à escola, o impacto do efeito segue sempre o mesmo sentido, são os adolescentes filhos de pais com mais formação que apresentam uma maior percepção académica, atitude em relação à escola e aos colegas.



No percurso da investigação surgiram as interrogações de antecipação às questões centrais, colocadas pelo trabalho de vários autores – *O desempenho escolar segue uma lógica étnica? Segue uma lógica socioeconómica?* O trabalho evidenciou que, a primeira interrogação é válida, os alunos portugueses relatam um melhor percurso escolar [$F(1, 889)=10,596, p=0,001$; ver Quadro 16, p. 179]. Este resultado vai ao encontro de outros estudos empíricos que, em termos gerais, afirmam da desvantagem dos alunos africanos no sistema escolar nacional. Na segunda interrogação a interpretação é mais complexa, definindo a variável pelo grau de escolaridade na família, a investigação revelou que para os alunos portugueses a leitura dos dados é muito tradicional, isto é, os filhos de pais com mais formação apresentam melhor desempenho escolar. No entanto, para os alunos dos Palops esta lógica não funcionou, uma vez que a análise univariada não evidenciou diferenças. Para este subgrupo da amostra, podem existir outras variáveis com influência a contribuir para esta ausência de efeito na resposta.

Não podemos deixar de colocar as questões centrais que orientaram a estrutura de todo o trabalho. A ser verdade que, comparativamente aos alunos portugueses, os alunos dos Palops face à escola se caracterizam pelo insucesso escolar, *o que pode explicar para os alunos de ambos os grupos culturais um “bom desempenho escolar”?*

É reconhecido que existem alunos portugueses e dos Palop com bom desempenho escolar (isto é, sem reprovações no percurso escolar). Assim, a tese propôs que, uma das explicações para o facto poderá ser que: a qualidade do clima intra-familiar é uma questão que importa analisar. Por outro lado, a existirem variações entre os grupos culturais nesta matéria, esta variabilidade interfere de uma forma acentuada no processo de escolarização.

As respostas foram-se construindo ao longo do trabalho pela orientação das diversas *hipóteses* (ver Figura 12, p. 209), e finalmente reveladas pela regressão logística exposta no Quadro 33 (ver p. 205). Nesta amostra os que melhor explica o desempenho escolar são os aspectos sócio-demográficos. Isto é válido para os alunos portugueses e alunos dos Palop. Os alunos que ainda não sofreram retenções no percurso escolar são

essencialmente os alunos mais novos, vivem com os pais biológicos e em famílias com mais formação escolar.

Se os aspectos sócio-demográficos são fundamentais para saber da resposta à primeira *questão* outros aspectos psicossociais contribuem para a explicação da variável dependente.

Dentro da parentalidade, para os alunos portugueses, viver com pais autoritários é uma vantagem. Voltamos a tocar numa característica cultural já referida por Fontaine (1990) e Veiga (1989), o autoritarismo parece não se constituir como um factor inibidor da motivação para muitos adolescentes, contrariante ao que se observa para outras culturas (Dornbusch *et al.* 1987). Para os alunos dos Palop são beneficiados pelo estilo autoritativo, um clima familiar mais democrático que o anterior, e pela participação dos pais na escola.

A norma indica que este envolvimento acontece de uma forma muito direccionada – com excepção de algumas reuniões, a maioria acontece porque há problemas na escola. Os alunos Portugueses têm a percepção do envolvimento parental com a escola, mas devido à sua natureza e característica pode ser sentido como indesejável. Os pais são autoritários, logo mais indiferentes a esta comunicação em relação à escola dos seus filhos – raramente há motivos para este tipo de envolvimento. Para aos alunos dos Palops esta percepção pode ser dirigida a múltiplas facetas. O envolvimento parental pode ter mais causas e motivações e surtir em efeito preditivo para um melhor desempenho.

Parece que este envolvimento parental com a escola tem uma importância específica para este grupo étnico, com melhores ou piores resultados. O seu posicionamento minoritário na sociedade de acolhimento associado a menor conhecimento do funcionamento da instituição escola dá um impacto significativo a este aspecto do envolvimento. “Falar com o Director de Turma” ou ir às “reuniões na Escola” são comportamentos que favorecem o sentimento de participação e responsabilidade na educação, em que as Associações com raiz étnica podem funcionar como promotoras do

processo de comunicação família-escola, além de um contexto de maior autoritatividade parental.

Por outro lado, pode ser uma forma de colmatar desvantagens sociais através de uma forte ligação social e coesão social presente nas numerosas Associações com objectivos implícitos de apoio. Este envolvimento social pode ter um impacto prático pela rejeição de influências negativas, e jogar contra um quadro de vivências sociais difíceis (Pachter e Dumont-Mathieu, 2004).

A escala das “atitudes em relação à escola”, como objecto externo à família, ao entrar na equação da regressão, teve uma influência significativa, com forte impacto preditivo, para uma das dimensões – a percepção académica.

Esta componente da atitude é fundamental para ambos os grupos culturais, desde muito cedo o desenvolvimento da auto-confiança (escolar/académica), através do reforço adquirido em experiências positivas é essencial para um bom ajustamento preditivo do bom desempenho escolar. Como diz o autor do instrumento a “percepção que os estudantes têm das suas capacidades influencia as actividades que seleccionam, qual o grau de desafio que colocam nessas actividades, e o grau de persistência colocada em jogo nessas actividades” (McCoach, 2002).

No grupo dos alunos dos Palops, esta variável com características de percepção da auto-eficácia desempenha um papel relevante no exercício do controlo pessoal através da motivação, e atenua a influência da variável socioeconómica.



Estes resultados contribuem para uma forte influência, ou um ampla acção educativa, por diferentes organismos no terreno, em vários aspectos da escola multicultural: a) a promoção de acções para/e com os pais; b) a elaboração de planos que ajudem ao envolvimento parental com a escola; e c) a promoção de atitudes positivas.

- Desde muito cedo, a intervenção com as famílias deve ser feita no âmbito das matérias da parentalidade (conhecimento dos estilos parentais e formas de envolvimento com a escola dos seus filhos), comportamentos, etapas de desenvolvimento, etc.

Uma intervenção feita com as famílias neste âmbito é a possibilidade de uma aplicação directa do conhecimento de estilos parentais. Este posicionamento significa, um processo de construção de conhecimentos específicos e competências que permitam, às famílias, posteriormente uma melhor educação das suas crianças.

“Um trabalho de orientação para pais é de extrema importância, pois implica o melhor desenvolvimento de crianças, que por sua vez serão os pais de amanhã, atingindo inclusive outras gerações. A intervenção com pais, como treinamento, por exemplo, pode acarretar em grande benefício para as famílias: melhoria nas actividades parentais e aumento da coesão familiar. A sociedade como um todo seria beneficiada, já que mais pessoas teriam possibilidades de crescer e se desenvolver em um ambiente familiar saudável. Os pais actuais precisam de ter acesso ao conhecimento de práticas educativas que sejam eficazes para criar e manter um repertório de comportamentos adequados, desenvolver habilidades sociais e manter uma dinâmica familiar com muito afecto e comprometimento” (Weber *et al.* 2004, p. 330).

- Constitutivo desta intervenção está a promoção da comunicação família-escola. Como vimos no ponto 2.4.1. existem vários tipos de envolvimento parental com a escola. A Escola tem que fazer parte e ajudar à construção desta interacção, e certamente, nem todas as famílias se podem envolver de igual modo ou intensidade, mas podem aprofundar o conhecimento nestas possibilidades e saber que existem muitas maneiras de estarem envolvidos com a escolaridade dos seus filhos e desenvolverem um comportamento com impacto positivo.

A investigação evidenciou que o envolvimento pessoal com a escola desempenha um papel com relevância para a comunidade dos Palops. Por várias razões já exploradas (ver ponto 2.4.5.) as famílias portuguesas têm pouco envolvimento com a escola, por vezes existe pelas piores razões, isto é, quando a Escola pede a sua comparência para resolver problemas relacionados com os seus filhos. A escola tem de fazer um esforço para combater este modelo clássico de ausência parental, e por outro lado perceber que para a comunidade africana, o envolvimento é significativo e tem de ser acolhido e explorado. Nesta tipologia os pais podem, com regularidade, ir à escola falar com o Director de Turma dos seus filhos, podem estar envolvidos na Associação de Pais, assistir a uma festa de final de período, ajudar a escola a informar outras famílias, etc.

- Por um lado, os pais de grupos majoritários ou minoritários necessitam de comunicar aos seus filhos que o “bom trabalho” desenvolvido na escola é compensador e importante para a formação. Famílias e Escola necessitam de construir estratégias com fim a uma adequada expectativa de auto-eficácia por parte dos jovens.

Para além de uma boa integração os professores devem “levar o aluno a experienciar sucessos, começando por realizar tarefas em que a probabilidade de ser bem-sucedido seja elevada; proporcionar a observação do comportamento de outros colegas bem-sucedidos; desenvolver no aluno a capacidade de controlar os sintomas de ansiedade através de técnicas de relaxamento; manifestar confiança nas potencialidades do aluno” (Jesus, 2004, p. 82).

Como refere Bandura (1989), aqueles que apresentam uma elevada auto-eficácia pré-visualizam cenários de sucesso, que em certa medida orientam para o desempenho e ensaiam cognitivamente boas soluções para possíveis problemas. A percepção da auto-eficácia desempenha um papel relevante no exercício do controlo pessoal através da motivação.

Referências bibliográficas

- Abdallah-Preteceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Ideia Books.
- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola*. Oeiras: Celta Editora.
- Abreu, M., Veiga, F., Antunes, J., e Ferreira, A. (2006). Atitudes em relação à escola e a si próprio em alunos de contextos familiares diferenciados. In Tavares *et al.* (Orgs.), *Actividade do desenvolvimento psicológico: actas do simpósio internacional* (pp. 194-200). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Almeida, A. N., e Vieira, M. (2006). *A escola em Portugal: novos olhares, outros cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Almeida, L., e Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3ª Ed.). Braga: Edições Psiquilíbrios.
- Attaway, N., e Bry, B. (2004). Parenting style and black adolescents' academic achievement. *Journal of Black Psychology*, 30, 229-247.
- Aunola, K., Staittin, H., e Nurni, J.-E. (2000). Parenting styles and adolescent's achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- Baganha, M. (2001). A cada sul o seu norte: dinâmicas migratórias em Portugal. In B. de Sousa Santos (Org.), *Globalização. Fatalidade ou utopia?* (pp. 135-159). Porto: Edições Afrontamento.
- Baganha, M., e Peixoto, J. (1996). O estudo das migrações nacionais. Ponto de intersecção disciplinar. In J. Ferreira, R. Marques, J. Peixoto e R. Raposo (Orgs.), *Entre a economia e a sociologia* (pp. 233-239). Oeiras: Celta Editora.
- Baldwin, A. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19, 127-136.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Banks, J. (1995). Multicultural education: historical development, dimensions, and practice. In J. Banks e C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-24). New York: Macmillan.
- Banks, J. (2004). Multicultural education: characteristics and goals. In J. Banks, C. Banks (Edits.), *Multicultural education: issues and perspectives* (5ª Ed., pp. 3-30). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Banks, J. (2006). Improving race relations in schools: from theory and research to practice. *Journal of Social Issues*, 62, 607-614.
- Banks, C., e Banks, J. (1995). Equity pedagogy: an essential component of multicultural education. *Theory Into Practice*, 34, 152-158.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baron, R., e Byrne, D. (2001). *Psicología social* (8º Ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Barros, J. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Barros, J. (2002). *Psicologia da família*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barros, J. (2009). *Psicologia da educação. Temas complementares* (Vol. 3). Porto: Legis Editora.
- Barros, J., e Barros, A. M. (1996). *Psicologia da educação escolar. Aluno – aprendizagem* (Vol. 1). Coimbra: Livraria Almedina.
- Barros, M. L., Pereira, A. I., e Goes, A. (2007). *Educar com sucesso. Manual prático para técnicos e pais*. Lisboa: EPIS.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on black children: some black-white comparisons. *Child Development*, 43, 261-267.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9, 239-276.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In R. Lerner, A. Peterson, J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (Vol. II, pp. 746-758). New York: Garland Publishing.
- Baumrind, D., e Black, A. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38, 291-327.

- Becker, W. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. Hoffman, L. Hoffman (Eds), *Review of child Development Research* (Vol. 1, pp. 169-208). New York: Russell Sage Foundation.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., e Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71, 171-217.
- Bennett, C. (2007). *Comprehensive multicultural education: theory and practice* (6^a Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Berger, P., e Luckman, T. (1998). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Berndt, T. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, 34, 15-28.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educacion y conciencia, sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bradley, R., e Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Brooks-Gunn, J., e Duncan, G. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7, 55-71.
- Brown, L., e Iyengar, S. (2008). Parenting styles: the impact on student achievement. *Marriage & Family Review*, 43, 14-38.
- Bryman, A., e Cramer, D. (2003). *Análise de dados em ciências sociais. Introdução às técnicas utilizando o SPSS para Windows* (3^a Ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Candeias, A. (2001). Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso Português. In S. Stoer, L. Cortesão e J. Correia (Orgs.), *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise* (pp. 23-89). Porto: Edições Afrontamento.
- Candeias, A. M. (1996). Atitudes face à escola: estudos de operacionalização do conceito e construção de um questionário. In L. Almeida, M. Gonçalves, C. Machado, M. Simões (Orgs.), *Actas da IV conferência internacional avaliação psicológica: formas e contextos* (pp. 639-658). Braga: Associação de Psicólogos Portugueses.

- Candeias, A. M. (1997). Ser aluno: atitudes expressas e aprendizagem. In A. Estrela e J. Ferreira (Eds.), *Méthodes et techniques de recherche scientifique en éducation* (pp. 197-209). Lisboa: AIPSELF/AFIRSE.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural*. Lisboa: Texto Editora.
- Carmo, H., e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, L. R., Reis, A., Fernandes, E., Morais, I., Campos, J., e Cruz, L. (2000). *A parceria entre escola, a família e a comunidade: estratégias de envolvimento parental*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Casanova, P., Garcia-Linares, M., Torre, M., e Carpio, M. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology, 25*, 423-435.
- Chao, R. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: understanding chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development, 65*, 1111-1119.
- Chao, R. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development, 72*, 1832-1843.
- Chavkin, N. (2005). Strategies for preparing educators to enhance the involvement of diverse families in their children's education. *Multicultural Education, 13*, 16-20.
- Chavkin, N., e Garza-Lubeck, M. (1990). Multicultural approaches to parent involvement: research and practice. *Social Work in Education, 13*, 22-33.
- Chavkin, N., e Williams, D. (1993). Minority parent and the elementary school: attitudes and practices. In N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 73-83). Albany: State University of New York Press.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college student's academic performance. *Psychology in the schools, 42*, 197-205.
- Claes, M., Lacourse, E., Bouchard, C., e Peruchini, P. (2003). Parental practices in late adolescence, a comparison of three countries: Canada, France and Italy. *Journal of Adolescence, 26*, 387-399.
- Comer, J., e Haynes, N. (1991). Parent involvement in schools: an ecological approach. *The Elementary School Journal, 91*, 271-277.

- Costa, F., Teixeira, M., e Gomes, W. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 465-473.
- Costa, J. (2002). Contextos socioculturais e desempenho académico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1,2 e 3, 185-193.
- Costa, L. D. (1997). *Culturas e escola. A sociologia da educação na formação de professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cunha, P. (1993). Diferenças culturais e integração na escola. In M. Nazareth e M. Fernandes (Coord.), *Escola e sociedade multicultural* (pp. 17-25). Lisboa: Entreculturas.
- Dancey, C., e Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia* (3ª Ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. In <http://www.eric.ed.gov>, document nº ED427896 (Retired August, 2006).
- Darling, N., e Steinberg, L., (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Darling, N., e Toyokawa, T. (1997). Construction and validation of the Parenting Style Inventory II (PSI-II). In <http://www.oberlin.edu/faculty/ndarling/lab/psiii.pdf> (Retired August, 2006).
- Dauber, S., e Epstein, J. (1993). Parent's attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany: State University of New York Press.
- Davis, D. (Dir.) (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidades e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Davis, D. (2005). Além da parceria. A necessidade de activismo cívico independente para promover a reforma da escola urbana nos Estados Unidos da América. In S. Stoer e P. Silva (Orgs.), *Escola-família. Uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 29-48). Porto: Porto Editora.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles: influence du style parental et la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat: Université Laval.

- Deslandes, R., e Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23, 220-232.
- Deslandes, R., e Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 61-74.
- Deslandes, R., e Potvin, P. (1999). Autonomy, parenting, parental involvement in schooling and school achievement: perception of Quebec adolescents. In <http://www.eric.ed.gov>, document n° ED430697 (Retired October, 2007).
- Dias, M., Ferrer, J., e Rigla, F. (1997). Investigação transcultural sobre atitudes face aos imigrantes: estudo piloto em Lisboa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 25, 139-153.
- Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diogo, A. M. (2008). *Investimento das famílias na escola. Dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Lisboa: Celta Editora.
- Dorman, J. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4, 243-257.
- Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D., e Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Englund, M., Luckner, A., Whaley, G., e Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96, 723-730.
- Epstein, J. (1990). School and family connexions: theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15, 99-126.
- Epstein, J. (1995). School, family, community partnerships. Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.

- Epstein, J., Sanders, M., Sheldon, S., Simon, B., Salinas, K., Jansorn, N., Voorhis, F., Martin, C., Thomas, B., Greenfeld, M., Hutchins, D., e Williams, K. (2009). *School, family, community partnerships: your handbook for action* (3ª Ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- ESE João de Deus (2005). In <http://www.es-e-jdeus.edu.pt/projectoepe/index.html> (Retired July, 2008).
- Fehrman, P., Keith, T., e Reimers, T. (1987). Home influence on school learning: direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 80, 330-337.
- Ferreira, L. É. (2008). O direito ao sucesso: jovens cabo-verdianos no contexto educativo português. In P. Góis (Org.), *Comunidade(s) cabo-verdiana(s): as múltiplas faces da imigração cabo-verdiana* (pp. 137-154). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Ferreira, M. (2003). *Educação intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Silva e J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Filho, J. (1993). Os filhos dos imigrantes Cabo-Verdianos e o insucesso escolar. *Forma*, 47, 29-30.
- Fleming, M. (1992). Autonomia adolescente e atitudes dos pais. *Psicológica*, 8, 301-315.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor, Projectos e Edições.
- Fonseca, M. (2008). Imigração, diversidade e novas paisagens étnicas e culturais. In M. Lages e A. Matos (Coord.), *Portugal: percursos de interculturalidade. Contextos e dinâmicas* (Vol. II, pp. 49-96). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Flouri, E., Buchanan, A., e Bream, V. (2002). Adolescents' perceptions of their father's involvement: significance to school attitudes. *Psychology in the school*, 39, 575-582.
- Fontaine, A. M. (1988). Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 13-30.

- Fontaine, A. M. (1990). Pratiques éducatives familiales et motivation pour la réussite d'adolescents en fonction du contexte social. In S. Dansereau, B. Terrisse, e J.-M. Bouchard, *Éducation familiale et intervention précoce* (pp. 209-224). Paris: Éditions Agence D'Arc.
- Ford, D., e Harris, J. (1996). Perceptions and attitudes of black students toward school, achievement, and other educational variables. *Child Development*, 67, 1141-1152.
- Fuligni, A. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: the roles of family background, attitudes, and behavior. *Child Development*, 68, 351-363.
- GATAI. In www.acidi.gov.pt
- Gay, G. (1995). A synthesis of scholarship in multicultural education. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Ghiglione, R., e Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIASE (2006). *Alunos matriculados por grupo cultural/nacionalidade (00/01-03/04)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia Editora.
- Guimarães, F. (2004). *Atitudes das crianças lusas e ciganas na escola*. Dissertação de M.R.I. Porto: Universidade Aberta.
- Guimarães, F., e Neto, F. (2005). As atitudes das crianças em relação à escola: efeitos da etnia e da idade. *Psicologia, Educação e Cultura*, IX, 1, 109-129.
- Grácio, S. (1997). *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa.
- Grassi, M. (2009). *Capital social e jovens originários dos PALOP em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Grolnik, W., Benjet, C., Kurowski, C., e Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.
- Grolnick, W., e Ryan, R. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.

- Grolnick, W., e Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237-252.
- Halgunseth, L., Ispa, J., e Rudy, D. (2006). Parental control in Latino families: An integrated review of the literature. *Child Development, 77*, 1282-1297.
- Heath, D. (1995). Parents' socialization of children. In B. Ingoldsby e S. Smith (Edits.), *Families in multicultural perspective* (pp. 161-186). New York: The Guilford Press.
- Hidalgo, N., Siu, S.-F., Bright, J., Swap, S., e Epstein, J. (1995). Research in families, schools, and communities: a multicultural prespective. In J. Banks e C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 498-524). New York: Macmillan.
- Hill, N. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: the roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology, 93*, 686-697.
- Hoff, E., Laursen, B., e Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (2^a Ed., pp. 231-252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O., e Brissie, J. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research, 85*, 287-294.
- Hoover-Dempsey, K., Battiato, A., Walker, J., Reed, R., DeJong, J., e Jones, K. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist, 36*, 195-209.
- Hoover-Dempsey, K., e Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67*, 3-42.
- I.N.E. (2002). *Censos 2001. Resultados definitivos*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Iturra, R. (1990). *Fugirás à escola para trabalhar a terra*. Lisboa: Escher.
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da educação*. Quarteto Editora.
- Jeynes, W. (2005a). The effects of parental involvement on the academic achievement of African American youth. *The Journal of Negro Education, 74*, 260-274.
- Jeynes, W. (2005b). Effects of parental involvement and family structure on the academic achievement of adolescents. *Marriage & Family Review, 37*, 99-116.

- Juang, L., e Silbereisen, R. (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of Adolescence*, 25, 3-18.
- Kellerhals, J., e Montadon, C. (1992). Les styles éducatifs. In F. Singly (Dir.), *La famille l'état des savoirs* (pp. 194-200). Paris: Éditions La Découverte.
- Kohn, M. (1971). Relaciones paterno-filiales y clase social. In M. F. Enguita (Ed.), *Sociología de la educación* (pp. 671-683). Barcelona: Editorial Ariel.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L., e Dornbush, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lee, J-S., e Bowen, N. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43, 193-218.
- Lee, S., Daniels, M., e Kissinger, D. (2006). Parental influences on adolescent adjustment: parenting styles versus parenting practices. *The Family Journal*, 14, 253-259.
- Leung, J.-P., e Leung, K. (1992). Life satisfaction, self-concept, and relationship with parents in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 653-665.
- Leung, K.; Lau, S., e Lam, W-L. (1998). Parenting styles and academic achievement: a cross-cultural study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 157-172.
- Lima, L. (2002). Atitudes: estrutura e mudança. In J. Vala e M. B. Monteiro (Coords.), *Psicologia social* (5ª Ed., pp. 187-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Linares, M., Pelegrina, S., e Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33, 79-95.
- Lyon, M. (1993). Academic self-concept and its relationship to achievement in a sample of junior high school students. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 201-210.
- Maccoby, E. (1980). *Social development. Psychological growth and the parent-child relationship*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

- Maccoby, E., e Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interation. In P. Mussen, e E. Hetherington, *Handbook of child psychology* (4^a Ed., Vol. IV, pp. 1-101). New York: John Wiley & Sons.
- Marjoribanks, K. (1976). School attitudes, cognitive ability, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 68, 653-660.
- Marjoribanks, K. (1978). Ethnicity, school attitudes, intelligence and academic achievement. *International Journal of Psychology*, 13, 167-178.
- Marjoribanks, K. (1992). The predictive validity of an attitudes-to-school scale in relation to children's academic achievement. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 945-949.
- Marques, R. (1993). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América. In D. Davis, R. Marques e P. Silva, *Os professores e as famílias: a colaboração possível* (pp. 23-48). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1997). *Professores, famílias e projecto educativo*. Porto: Edições Asa.
- Martínez, A., Carreras, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- Martínez, I., Musitu, G., Garcia, J., e Camino, L. (2003). Un análisis intercultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconceito: España y Brasil. *Psicologia, Educação e Cultura*, VII, 2, 239-259.
- Marzano, R., Pichering, D., e Pollock, J. (2005). *Classroom instruction that works: research-based strategies for increasing student achievement*. New Jersey: Pearson Education.
- Mattanah, J. (2005). Authoritative parenting and the encouragement of children's autonomy. In P. Cowan, C. Cowan, J. Ablow, V. Johnson, e J. Measelle, *The family context of parenting in children's adaptation to elementary school* (pp. 119-138). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCarthy, C. (1991). Multicultural approaches to racial inequality in the United States. *Oxford Review of Education*, 17, 301-317.
- McClun, L., e Merrell, K. (1998). Relationship of perceived parenting styles, locus of control orientation, and self-concept among junior high age students. *Psychology in the Schools*, 35, 381-390.

- McCoach, D. (2002). A validation study of the school attitude assessment survey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 35*, 66-77.
- McCoach, D., e Siegle, D. (2003). The school attitude assessment survey-revised: a new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement, 63*, 414-429.
- Montadon, C. (2001). O desenvolvimento das relações família-escola. In C. Montadon e P. Perrenoud, *Entre pais e professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola* (pp. 13-28). Oeiras: Celta Editora.
- Montadon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação & Sociedade, 26, 91*, 485-507.
- Miller, J., DiIorio, C., e Dudley, W. (2002). Parenting style and adolescent's reaction to conflict: Is there a relationship? *Journal of adolescent health, 31*, 463-468.
- Musitu, G. (2003). A bidirecionalidade das relações família/escola. In C. Teixeira (Org.), *Pais e escola: parceria para o sucesso* (pp. 141-174). Braga: Edições ISET.
- Musitu, G., e García, J. (2005). Consequences of family socialization in the Spanish culture. *Psychology in Spain, 9*, 34-40.
- Neto, F. (1997). Escala de satisfação coma vida: propriedades psicométricas numa amostra de adolescentes. In F. Neto, *Estudos em psicologia intercultural. Nós e outros* (pp. 347-359). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Neto, F. (1998). *Psicologia social* (Vol. 1). Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (1999). Satisfação com a vida e características da personalidade. *Psychologica, 22*, 55-70.
- Neto, F. (2002). *Psicologia intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (2006). Psycho-social predictors of perceived discrimination among adolescents of immigrant background: a Portuguese study. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 32*, 89-109.
- Neto, F. (2007). Atitudes em relação à diversidade cultural: implicações psicopedagógicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 41*, 5-22.

- Neto, F., Barros, J., e Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida, R. Santiago, P. Silva, L. Oliveira, O. Caetano e J. Marques (Eds.), *Acção educativa: análise psicosocial* (pp. 91-100). Leiria: ESEL/APPORT.
- Neto, F., e Ruiz, F. (1998). Atitudes pré-xenófobas em adolescentes. *Psicologia, Educação e Cultura, II, 1*, 189-207.
- Nunes, T. (2004). *Colaboração escola-família. Para uma escola culturalmente heterogénea*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Nunes, T. (Coord.) (2006). *Cooperação família-escola. Um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Ogbu, J. (1981). Origins of human competence: a cultural-ecological perspective. *Child Development, 52*, 413-429.
- Olson, J., e Zanna, M. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology, 44*, 117-154.
- Overstreet, S., Devine, J., Bevans, K., e Efreom, Y. (2005). Predicting parental involvement in children's schooling within an economically disadvantaged African American sample. *Psychology in the School, 42*, 101-111.
- Pachter, L., e Dumont-Mathieu, D. (2004). Parenting in culturally divergent settings. In M. Hoghugh e N. Long (Eds.), *Handbook of parenting. Theory and research for practice* (pp. 88- 97). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Park, H.-S., e Bauer, S. (2002). Parenting practices, ethnicity, socioeconomic status and academic achievement in adolescents. *School Psychology International, 23*, 386-396.
- Páez, D., Zubieta, E., Mayordomo, S., Jiménez, A., e Ruiz, S. (2004). Identidad. Auto-concepto, auto-estima, auto-eficacia y locus de control. In D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos e E. Zubieta (Eds.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 125-194). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Palacios, J. (2004). Relações família-escola: diferenças de status e fracasso escolar. In Á. Marchesi e C. Gil (Org.), *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural* (pp. 76-81). São Paulo: Artmed Editora.

- Paluck, E., e Green, D. (2009). Prejudice reduction: what works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology*, 60, 339-367.
- Paulson, S., e Sputa, C. (1996). Patterns of parenting during adolescence: perceptions of adolescents and parents. *Adolescence*, 122, 369-382.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, auto-conceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, XXII, 235-244.
- Pelegriña, S., Linares, M., e Casanova, P. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infância y Aprendizaje*, 25, 147-168.
- Pereira, A. I., Canavarro, J., Cardoso, M., e Mendonça, D. (2003). Desenvolvimento da versão para professores do questionário de envolvimento parental na escola (QEPE-VPr). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37, 109-132.
- Pereira, A. I., Canavarro, J., Cardoso, M., e Mendonça, D. (2008). Envolvimento parental na escola e ajustamento em crianças do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42, 91-110.
- Perista, H., e Pimenta, M. (1993). Trajectórias profissionais e inserção laboral dos imigrantes em bairros degradados de Lisboa. In M. B. Nizza da Silva (Org.), *Emigração e imigração em Portugal* (pp. 434-445). Lisboa: Fragmentos.
- Perrenoud, P. (1994). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pestana, M., e Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS* (3ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Piland, W., Hess, S., e Piland, A. (2000). Student experiences whit multicultural and diversity education. *Community College Journal of Research and Practice*, 24, 531-546.
- Poeschl, G. (2006). *Análise de dados na investigação em psicologia*. Coimbra: Edições Almedina.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., e Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue Canadienne de L'Éducation*, 24, 441-453.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., e Barras, C. (1994). Educação familiar e parental. *Inovação*, 7, 289-305.

- Quivy, R., e Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (5ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, J. L. (2008). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde* (2ª Ed.). Porto: Legis Editora.
- Robinson, C., Hart, C., Mandlco, B., Olsen, S., Russel, A., Aloa, V., Jin, S., Nelson, D., e Bazarskaya, N. (1996). Psychometric support for a new measure of authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: cross-cultural connections. In <http://www.eric.ed.gov>, document nº ED401016 (Retired November, 2006).
- Rocha-Trindade, M. (2002). Perspectivas actuais das migrações em Portugal. In A. Roel e D. Lopo (Coords.), *Mobilidade interna e migrações intraeuropeias na península ibérica* (pp. 147-170). Universidade de Santiago de Compostela.
- Rocha-Trindade, M. (2004). A realidade da imigração em Portugal. In I Congresso Imigração em Portugal, *Diversidade, Cidadania e Integração* (pp. 172-184). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Romano, A., Negreiros, J., e Martins, T. (2007). Contributos para a validação da escala de auto-estima de Rosenberg numa amostra de adolescentes da região interior norte do país. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8, 109-116.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Sánchez, J., Martín, M., e Antón, L. (2002). Las actitudes del alumno hacia el aprendizaje académico. In J. González-Pienda, R. Cabanach, J. Pérez e A. Árias (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 187-195). Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Sandres, M., e Sheldon, S. (2009). *Principals matter: a guide to school, family, and community partnerships*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Santiago, R. (1996). *A escola representada pelos alunos, pais e professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, I. (2004). *Quem habita os alunos? A socialização de crianças de origem Africana*. Lisboa: Educa.
- Santos, P. J., e Maia, J. (1999). Adaptação e análise factorial confirmatória da Rosenberg self-esteem scale com uma amostra de adolescentes: Resultados preliminares. In A. P. Soares, S. Araújo e S. Caires (Eds.), *Avaliação*

- psicológica: Formas e contextos* (pp. 101-113). Braga: APPORT, Universidade do Minho.
- Schaefer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: an inventory. *Child Development, 36*, 413-424.
- Seabra, T. (1999). *Educação nas famílias. Etnicidade e classes sociais*. Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Seabra, T. (2007). Relação das famílias com a escolaridade e resultados escolares: comparando alunos de origem cabo-verdiana, de origem indiana e autóctones. In P. Silva (Org.), *Escolas, famílias e lares. Um caleidoscópio de olhares* (pp. 139-178). Porto: Profedições.
- Seabra, T., e Mateus, S. (2004). Etnicidade e excelência escolar: caboverdianos e indianos na AML. Vº Congresso Português de Sociologia. *Sociedades contemporâneas: reflexividade e acção*. In <http://www.aps.pt/vcongresso/ateliers-pdfs.htm> (Retired January, 2007).
- Sheldon, S. (2009). Improving student outcomes with school, family, and community partnerships: a research review. In J. Epstein, M. Sanders, S. Sheldon, B. Simon, K. Salinas, N. Jansorn, F. Voorhis, C. Martin, B. Thomas, M. Greenfeld, D. Hutchins, e K. Willians, *School, family, and community partnerships. Your handbook for action* (3ª Ed., pp. 40-56). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Shucksmith, J., Hendry, L., e Glendinning, A. (1995). Models of parenting: implications for adolescent well-being within different types of family contexts. *Journal of Adolescence, 18*, 253-270.
- Smetana, J., Crean, H., e Campione-Barr, N. (2005). Adolescents' and parents' changing conceptions of parental authority. *New Directions for Child and Adolescent Development, 108*, 31-46.
- Smith, E., Atkins, J., e Connell, C. (2003). Family, school, and community factors and relationships to racial-ethnic attitudes and academic achievement. *American Journal of Community Psychology, 32*, 159-173.
- Spencer, M., Dornbush, S., e Mont-Reymaud, R. (1990). Challenges in studying minority youth. In S. Feldman e G. Elliott, *At the threshold: the developing adolescent* (pp. 123-146). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146.
- Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 25, 456-490.
- Sprinthall, N., e Collins, W. (1999). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista* (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Steinberg, L. (2006). *Os 10 princípios básicos para educar bem os seus filhos*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Steinberg, L., Elmen, J., e Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Dornbusch, S., e Brown, B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: an ecological perspective. *American Psychologist*, 47, 723-729.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., e Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N., e Dornbush, S. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754-770.
- Stevenson, D. L., e Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Stoer, S., e Cortesão, L. (1999). «Levantando a pedra». *Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S., e Cortesão, L. (2005). A construção das relações escola-família. Concepções portuguesas de 'pai responsável'. In S. Stoer e P. Silva (Orgs.), *Escola-família. Uma relação em processo de reconfiguração* (pp. 75-88). Porto: Porto Editora.

- Suárez-Orozco, C., e Suárez-Orozco, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, R., e Lopez, E., (2005). Family management practice, school achievement, and problem behavior in African American adolescents: mediating processes. *Applied Developmental Psychology, 26*, 39-49.
- Turney, K., e Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research, 102*, 257-271.
- Tyson, K. (2002). Weighing in: elementary-age students and the debate on attitudes toward school among black students. *Social Forces, 80*, 1157-1189.
- Ubillos, S., Mayordomo, S., e Pérez, D. (2004). Actitudes: definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. In D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos e E. Zubieta (Eds.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 301-339). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valentim, J. (1997). *Escola, igualdade e diferença*. Porto: Campo das Letras.
- Vaz Rebelo, P. (2004). Família, género e insucesso escolar. *Psicologia, Educação e Cultura, VIII, 1*, 53-66.
- Vaz Serra, A. (1986). O inventário clínico de auto-conceito. *Psiquiatria Clínica, 7*, 67-84.
- Vaz Serra, A., Firmino, H., e Matos, A. (1987). Influência das relações pais/filhos no auto-conceito. *Psiquiatria Clínica, 8*, 137-141.
- Veiga, F. (1989). Autoridade paterna, auto-conceito e rendimento escolar. In J. Cruz, R. Gonçalves e P. Machado, *Psicologia e educação, investigação e intervenção* (pp. 257-266). Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Veiga, F. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Vieira, R. (1992). *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Escher.
- Vieira, R. (1994). Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. *Educação, Sociedade e Culturas, 4*, 127-147.
- Vyverman, V., e Vettenburg, N. (2009). Parent participation at school: a research study on the perspectives of children. *Childhood, 16*, 105-123.

- Weber, L., Prado, P., Viezzer, A., e Brandenburg, O. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 17*, 323-331.
- Winsler, A., Madigan, A., e Aquilino, S. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 20*, 1-12.

ANEXOS

Índice de anexos

Anexo 1.

Percepção dos alunos sobre as expectativas que os pais têm do seu futuro

Anexo 2.

O inquérito utilizado na investigação

Anexo 1.

Percepção dos alunos sobre as expectativas que os pais têm do seu futuro

Respostas tipo: “formação orientada”

- Os desejos dos meus pais são que eu acabe a escola sem reprovar mais e seguir para um estabelecimento de ensino mais desenvolvido universidade.
- Que eu seja feliz e consiga entrar no que quero.
- Tirar um curso na Universidade.
- Que tire um curso e tenha um bom emprego.
- Querem que tire um curso e que seja alguém na vida.
- Espera que tire um curso e me sinta realizada.
- Acabar o 12º e ir para a faculdade.
- É tirar um curso bom.
- Que eu nunca reprove e que me forme.
- Que me forme e que tenha um bom emprego, estável e seguro.
- Desejam que eu estude entre na universidade e tire um curso que goste e seja feliz.
- Querem que eu tire um curso superior.
- Que tire um bom curso para ter um bom emprego e ter boa vida.
- Ir para a Universidade.
- É ser educadora de infância.
- Que tire um curso na Universidade e que siga uma boa carreira e vida.
- Queriam muito que eu fosse arquitecta (porque como tenho muito jeito para o desenho).
- Os desejos de meus pais quanto ao meu futuro é estudar.
- Que tire um curso e ganhe muito dinheiro.
- Os meus pais esperam que eu faça o que bem entender que eles irão sempre, sempre apoiar-me!
- Gostavam que tirasse um curso.
- Os meus pais querem que eu tire um curso na universidade, porque seria melhor para mim.
- Ser dentista e ganhar o meu dinheiro para sustentar a família.
- Eu quero seguir artes, para desenhadora, e os meus pais concordam com isso.
- A minha queria que eu fosse advogada mas eu quero ser fotógrafa profissional.

- Que seja uma pessoa formada, que arranje trabalho na área que eu quero e que seja feliz.
- Seguir a escola e ter um trabalho aceitável.
- Os meus pais gostavam que eu fosse médico.
- Eles só querem que eu acabe a escola e a universidade e faça o que eu gostar.

Respostas tipo: “trabalho orientado”

- Um bom emprego.
- Que tenha um bom emprego e uma vida estável.
- Que esteja bem na vida ou seja trabalho, dinheiro e saúde acho eu.
- Os meus pais querem que tenha um futuro bom, equilibrado tenha um trabalho fixo e que seja feliz principalmente.
- Os desejos é só que eu tenha saúde e um bom trabalho.
- Que eu tenha um trabalho e não ande por aí na boa vida.
- Desejam que consiga um emprego e que seja feliz.
- Que eu seja alguém e que não tenha profissões como a deles, mas muito melhores.
- Ter um trabalho e ser um boa filha.
- O desejo é que eu tenha um bom emprego para não passar dificuldades.
- Desejam um dia ter trabalho.
- Que tenha um bom trabalho e seja feliz.
- Que eu tenha no futuro uma profissão melhor que a deles, uma vida melhor.
- Que tenha um bom trabalho.
- Os meus pais deixam que eu escolha aquilo para mim. Mas querem que eu tenha uma profissão que ganhe bom dinheiro.
- Ter um bom emprego e ser feliz.
- Acima de tudo a minha felicidade, e que eu tenha um bom emprego.
- Ter um bom trabalho e não andar na má vida.
- Ter uma profissão adequada.
- Os desejos dos meus pais é que eu siga uma profissão adequada.
- Que eu seja o homem do meu trabalho.

- Um bom trabalho.
- Ter um emprego bom, uma mulher, com boas condições e ter uma casa.
- Eles só querem que vá trabalhar para onde não interessa.

Respostas tipo: “o melhor para os filhos”

- Que seja um bom Homem.
- Os desejos de meus pais são que eu seja feliz.
- Eles desejam que eu tenha um futuro bom e que principalmente seja feliz.
- Ser alguém na vida.
- Lutar por aquilo que sonho ser.
- Eles gostariam que independentemente daquilo que escolher que trabalhasse muito para ser alguém na vida.
- Querem que eu seja feliz faça o que fizer.
- Não sei muito bem, mas de certeza que querem o melhor para mim.
- Ser alguém com a vida organizada.
- Que eu seja feliz.
- Eles têm ideias diferentes: a minha mãe quer que eu seja escritor mas o meu pai quer que eu estude e seja dono de uma empresa famosa.
- Querem o melhor.
- Que venha a ser melhor que eles.
- Eles dizem que querem o melhor para mim.
- Que tenha um bom futuro.
- Ser uma pessoa honesta.
- Para o meu futuro, os meus pais desejam que eu seja feliz, que consiga alcançar os meus objectivos.
- Os meus pais me desejam tudo de bom e uma vida estável.
- Que tenha um futuro melhor que o deles.
- Que tenha uma vida mais fácil do que eles.
- Que tenha um bom futuro sem preocupações.
- Eles querem que faça aquilo que gosto.

- Querem que tire ou faça algo que me de futuro mas que eu goste.
- Que eu seja bem sucedida na vida.
- Que seja feliz e que nunca me falte nada.
- Os meus pais não têm preferencias. O que eu quiser ser, eles estão de acordo.
- Ser alguém na vida para não seguir o caminho deles.
- Eles desejam que tenha uma melhor vida do que agora.
- Que faça o que mais gostar, e que acima de tudo seja feliz.
- São que eu receba bem e viva muito tempo.

Anexo 2.

O inquérito utilizado na investigação.

Inquérito

Estas perguntas têm por objectivo conhecer algumas das questões que se relacionam com a escola. Lê com atenção as folhas que se seguem e responde a cada uma delas, se tiveres alguma dúvida coloca o dedo no ar para seres esclarecido.

Para responder basta na maioria das questões colocar uma **cruz (x)** na melhor opção

Identificação

1. Nome: *anónimo*.
2. Idade:, sexo: masculino feminino
3. País de nascimento:
Portugal Cabo-verde S. Tomé e Príncipe
Guiné Angola Moçambique Brasil
Outro país , qual?
4. **Se nasceste em outro país**, há quantos anos vives em Portugal?
5. Ano de escolaridade? 7º , 8º 9º

A família

1. Qual é a **profissão** do teu pai?
2. O teu pai até que **ano** estudou?
3. Em que país nasceu o teu pai?
Portugal Cabo-verde S. Tomé e Príncipe
Guiné Angola Moçambique Brasil
Outro país , qual?
4. Qual é a **profissão** da tua mãe?
5. A tua mãe até que **ano** estudou?
6. Em que país nasceu a tua mãe?
Portugal Cabo-verde S. Tomé e Príncipe
Guiné Angola Moçambique Brasil
Outro país , qual?

7. Em casa quem são os responsáveis por ti e que vivem contigo?

- O pai e a mãe Só a mãe Só o pai
Outra situação , qual a situação?

Ideias sobre a escola

1. Até que **ano** da escolaridade pensas estudar?

2. Já reprovaste algum ano? sim não

Se respondeste sim, em que ano(s) reprovaste?

3. Quantas negativas tiveste no fim do ano lectivo anterior?

- zero uma duas três

Mais do que três , quantas?

4. Já tiveste problemas disciplinares na sala de aula ou na escola?

- Muitas vezes poucas vezes nunca

5. A tua relação com os teus pais (ou adultos responsáveis por ti) é:

- Má
Normal
Boa
Muito boa

6. Para os teus pais **a escola é** (ou adultos responsáveis por ti):

- Não interessa
Importante
Muito importante
Não sei

7. Quais os desejos dos teus pais quanto ao teu futuro? (ou adultos responsáveis por ti).....
.....
.....

8. O bom trabalho desenvolvido na escola é:

Nada importante para o meu futuro

Pouco importante para o meu futuro

Importante para o meu futuro

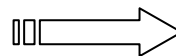
Muito importante para o meu futuro

Não sei se é importante para o meu futuro

Práticas em casa

	Totalmente em desacordo	Em desacordo	Nem concordo nem discordo	De acordo	Totalmente de acordo
1. Os meus pais costumam ir às reuniões na escola.					
2. Os meus pais estão sempre disponíveis para participar na					
3. Os meus pais vão com frequência à escola falar com a					
4. Os meus pais perguntam se tenho trabalhos para fazer.					
5. Os meus pais perguntam se eu já fiz os trabalhos de casa.					
6. Os meus pais perguntam se eu já estudei.					
7. Os meus pais procuram saber se os meus trabalhos estão					
8. Os meus pais organizam o tempo deles para eu possa					
9. Os meus pais estudam comigo.					
10. Os meus pais organizam o dia para que eu tenha tempo para estudar.					
11. Os meus pais explicam alguma matéria da escola.					
12. Os meus pais vão à Escola saber dos meus resultados					
13. Os meus pais usam a Caderneta Escolar para comunicar com a D.T.					

Por favor, responde às perguntas seguintes sobre os pais com quem vives (pai ou mãe, ou quem é responsável por ti).



Totalmente em desacordo

Não concordo

Concordo um pouco

Totalmente em acordo

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Posso contar com a ajuda dos meus pais se tiver algum tipo de problema | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Os meus pais dizem que eu não devo discutir com os adultos..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Os meus pais incentivam-me para que eu faça sempre o melhor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Os meus pais dizem que devo aceitar os argumentos dos outros, em vez de fazer com que fiquem zangados | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Os meus pais incentivam-me para que eu pense por mim mesmo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Quando tenho uma nota baixa na escola, os meus pais fazem-me a vida “difícil” | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Os meus pais ajudam-me nos meus trabalhos escolares se existir alguma coisa que não entendo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Os meus pais dizem-me que as suas ideias são correctas e eu não as devo questionar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Quando os meus pais querem que eu faça alguma coisa, explicam-me o porquê | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Sempre que discuto com os meus pais, eles dizem coisas do tipo – “Vais entender melhor quando fores mais velho” | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Quando tenho uma nota baixa na escola, os meus pais encorajam-me para me esforçar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Os meus pais deixam-me fazer os meus planos para as coisas que quero fazer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Os meus pais sabem quem são os meus amigos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14. Os meus pais actuam de uma maneira fria e pouco amigável se eu fizer alguma coisa que não gostam
15. Os meus pais utilizam o seu tempo a falar comigo
16. Quando tenho uma baixa nota na escola, os meus pais fazem-me sentir culpado
17. Na minha família fazemos coisas para nos divertir em conjunto
18. Os meus pais não me deixam fazer coisas com eles, quando faço alguma coisa que eles não gostam

O meu tempo livre:

19. Numa semana normal de aulas (**de segunda-feira a quinta-feira**), até que horas podes estar fora de casa?

- Não me é permitido sair
- Antes das 8.00 horas
- Entre as 8.00 e as 8.59 horas
- 9.00 às 9.59 horas
- 10.00 às 10.59 horas
- 11.00 ou mais tarde
- Até às horas que eu quiser

20. Numa semana normal de aulas, até que horas podes estar fora de casa na sexta-feira e sábado à noite?

- Não me é permitido sair
- Antes das 8.00 horas
- Entre as 8.00 e as 8.59 horas
- 9.00 às 9.59 horas
- 10.00 às 10.59 horas
- 11.00 ou mais tarde
- Até às horas que eu quiser

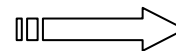
21. Até que ponto os teus pais **procuram saber**:

- | | | | |
|---|---|--|--|
| Onde vais à noite? | não procuram saber <input type="checkbox"/> | procuram saber um pouco <input type="checkbox"/> | procuram saber bastante <input type="checkbox"/> |
| O que fazes no teu tempo livre? | não procuram saber <input type="checkbox"/> | procuram saber um pouco <input type="checkbox"/> | procuram saber bastante <input type="checkbox"/> |
| Onde estás a maior parte do tempo depois da escola? | não procuram saber <input type="checkbox"/> | procuram saber um pouco <input type="checkbox"/> | procuram saber bastante <input type="checkbox"/> |

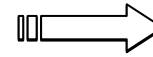
22. Até que ponto os teus pais **realmente sabem**:

- | | | | |
|---|------------------------------------|---|---|
| Onde vais à noite? | não sabem <input type="checkbox"/> | sabem um pouco <input type="checkbox"/> | sabem bastante <input type="checkbox"/> |
| O que fazes no teu tempo livre? | não sabem <input type="checkbox"/> | sabem um pouco <input type="checkbox"/> | sabem bastante <input type="checkbox"/> |
| Onde estás a maior parte do tempo depois da escola? | não sabem <input type="checkbox"/> | sabem um pouco <input type="checkbox"/> | sabem bastante <input type="checkbox"/> |

Agora, responde a algumas perguntas sobre sobre ti e a tua escola.



	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Estou contente por andar na escola.					
Gosto dos meus professores(as).					
Os meus professores(as) fazem com que a aprendizagem seja interessante.					
Gosto da escola.					
A escola é interessante.					
Os meus amigos(as) levam a escola a sério.					
A maior parte dos meus amigos(as) estão a planear ir para a escola secundária.					
Os meus amigos(as) são bons estudantes.					
Os meus amigos(as) conseguem bons resultados na escola.					
Os meus amigos(as) estudam muito.					
Estou confiante das minhas capacidades escolares.					
Trabalho bem na escola.					
Aprendo novas matérias rapidamente.					
Tenho sucesso.					
Estou confiante que sou capaz de ter sucesso na escola.					

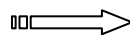


	Não concordo	Concordo pouco	Concordo moderadamente	Concordo muito	Concordo muitíssimo
1. Sei que sou uma pessoa simpática.					
2. Costumo ser franco a exprimir as minhas opiniões.					
3. Tenho por hábito desistir das minhas tarefas quando encontro dificuldades.					
4. No encontro com os outros costumo ser um indivíduo falador.					
5. Costumo ser rápido na execução das tarefas que tenho que fazer.					
6. Considero-me tolerante para com as outras pessoas.					
7. Sou capaz de assumir uma responsabilidade até ao fim, mesmo que isso me traga consequências desagradáveis.					
8. De modo geral tenho por hábito enfrentar e resolver os meus problemas.					
9. Sou uma pessoa usualmente bem aceite pelos outros.					
10. Quando tenho uma ideia que me parece válida gosto de a pôr em prática.					
11. Tenho por hábito ser persistente na resolução das minhas dificuldades.					
12. Não sei porquê a maioria das pessoas embirra comigo.					
13. Quando me interrogam sobre questões importantes conto sempre a verdade.					
14. Considero-me competente naquilo que faço.					
15. Sou uma pessoa que gosta muito de fazer o que lhe apetece.					
16. A minha maneira de ser leva a sentir-me na vida com um razoável bem-estar.					
17. Considero-me uma pessoa agradável no contacto com os outros.					
18. Quando tenho um problema que me aflige não o consigo resolver sem o auxílio dos outros.					
19. Gosto sempre de me sair bem nas coisas que faço.					
20. Encontro sempre energia para vencer as minhas dificuldades.					

Indica o teu grau de acordo com cada ideia (coloca uma cruz)

1	2	3	4
Totalmente em desacordo	Em desacordo	De acordo	Totalmente de acordo

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Globalmente, estou satisfeito(a) comigo..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Às vezes penso que não presto para nada..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Sinto que tenho boas qualidades..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Sou capaz de fazer coisas tão bem como a maioria das outras pessoas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Sinto que não tenho muito de que me orgulhar..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Sinto-me, por vezes, verdadeiramente inútil..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Julgo que tenho, pelo menos, tanto valor como os outros..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a)..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. No final de contas, sou levado(a) a pensar que sou um(a) falhado(a) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Posso dizer que tenho estima por mim próprio(a)..... | 1 | 2 | 3 | 4 |



	Totalmente em desacordo	Desacordo	Ligeiramente em desacordo	Nem acordo nem em desacordo	Ligeiramente de acordo	Acordo	Totalmente de acordo
1. Em muitos aspectos a minha vida aproxima-se dos meus ideais.							
2. As condições da minha vida são excelentes.							
3. Estou satisfeito(a) com a minha vida.							
4. Até agora consegui obter aquilo que era importante na vida.							
5. Se pudesse viver a minha vida de novo, não mudaria quase nada.							

Obrigado pela tua colaboração