



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

Mestrado em Psicologia

Especialização em Educação

Dissertação

**Estilos Educativos Parentais, habilidades literárias e situação
profissional de pais na excelência académica de alunos do ensino
secundário**

Vanessa Pereira Silva

Orientador:

Prof. Doutor Paulo Miguel da Silva Cardoso

2012

À MINHA FAMÍLIA

A todo o seu amor

We are what we repeatedly do. Excellence, then, is not an act, but a habit.

Aristóteles

Agradecimentos

Ao Doutor **Paulo Cardoso**, por todo o seu apoio e total disponibilidade mostrada desde o início desta etapa. Pelos conhecimentos partilhados e pela confiança que transmitiu ter nas minhas capacidades. Um muito obrigado por todo o incentivo que sempre me demonstrou!

À Doutora **Gina Lemos**, pela sua grande ajuda no início desta etapa. Pelo seu envolvimento e dedicação sempre inspiradores!

Aos meus **Pais e Irmão**, por todos os valores essenciais que me transmitiram. Pelas metas que sempre me ajudaram a alcançar sem nunca me deixarem vacilar. Por me acompanharem em todas as lutas com que me cruzei. Pela sua inesgotável paciência. Por acreditarem sempre em mim. Por todo o seu carinho e todo o seu amor nestes 17 anos de escola!

À minha querida Amiga **Petra S. M. Rodrigues**, por todos os momentos na Nossa Cidade, por todas as conversas, por todos os risos e por todas as aprendizagens enquanto pessoa. Por nunca ter permitido à distância ter-se construído como um obstáculo. Pelo infindável reforço e pela sua ajuda sempre!

À **M.** pela amizade incomparável. Pela força diária e por acreditar sempre em mim. Por nunca ter falhado em nada. Por me ter dado a mão em todas as alturas em que lha pedi!

Às colegas **Vanessa Neves, Soraia Silva e Cláudia Garcia** com quem tive o prazer de aprender bastante. O meu obrigado pela vossa companhia!

A **Todos** de quem estive separada, mas que conseguem reconhecer o significado que este trabalho tem para mim.

A **mim**, por me ter voltado a encontrar!

Estilos educativos parentais, habilitações literárias e situação profissional de pais na excelência académica de alunos do Ensino Secundário

Resumo

O presente estudo pretende explorar a relação existente entre os estilos educativos parentais, as habilitações literárias e a situação profissional dos pais de alunos que apresentam um rendimento escolar excepcional.

Os participantes dividem-se pelos 3 anos do Ensino Secundário ($N = 44$) tendo sido seleccionados pelas suas médias aritméticas iguais ou superiores a 16 valores. O Questionário de Estilos Educativos Parentais (Ducharme, Cruz, Marinho e Grande, 2006) foi o instrumento utilizado para recolher a sua percepção e a dos seus pais acerca dos estilos educativos parentais.

Os resultados demonstraram haver relações entre as percepções dos alunos e dos pais; mas também um efeito das habilitações literárias do pai sob os estilos educativos parentais. Na situação profissional não se verificou existência de efeitos nenhum.

Palavras-chave: Excelência académica, adolescentes, estilos educativos parentais, nível socioeconómico.

Parental educational styles, education and professional situation of parents in the exceptional academic achievement of high school students

Abstract

The present study aims to explore the relation between the parenting styles, academic qualifications, and professional situation of parents of exceptional students.

The participants were selected from the 3 years of high school (N=44). The criteria of selection was his results equal to or above the average of the class (>16 values) in two subjects. The Questionário dos Estilos Educativos Parentais (Ducharne, Cruz, Marinho and Grande, 2006) was the instrument chosen to measure their perception and those of their parents about the parenting styles.

The results of this study have demonstrate that exist relations of influence between the perceptions of the students and the perceptions of the parents; and also have reveal a significant effect of the academic qualifications of the father on the parenting styles. About the professional situation no effects have been noted.

Key-words: exceptional academic achievement, adolescents, parenting styles, socioeconomic status.

Índice

Lista de tabelas.....	iii
Lista de figuras.....	iv

Introdução.....	1
-----------------	---

Parte I Enquadramento Teórico

Capítulo 1 Família como contexto de desenvolvimento individual	
1.1 A vinculação.....	3
1.2 A socialização	6
1.3 Estilos educativos parentais e práticas adjacentes.....	9
1.4 Modelo integrativo de Darling e Steinberg.....	14
Capítulo 2 A família como espaço socioeconómico do desenvolvimento individual.....	19
2.1 As componentes do nível socioeconómico.....	20
2.2 O contexto familiar e o nível socioeconómico.....	21
2.3 As componentes do nível socioeconómico em Portugal.....	24
Capítulo 3 Excelência académica, nível socioeconómico e estilos educativos parentais	
3.1 A excelência académica.....	29
3.2 A excelência académica e os estilos educativos parentais.....	33
3.3 A excelência académica e o nível socioeconómico.....	37

Parte II Estudo Empírico

Capítulo 4 Objectivos e hipóteses de investigação.....	43
Capítulo 5 Metodologia	
5.1 Participantes.....	45
5.2 Instrumentos utilizados.....	48
5.3 Procedimentos	49

Capítulo 6	Resultados	
6.1	Estudo da relação entre as variáveis.....	51
6.1.1	Estudo da comparação das práticas mais relevantes entre pais e filhos.....	54
6.2	Estudo das diferenças entre grupos.....	56
Capítulo 7	Discussão de resultados.....	59
Capítulo 8	Conclusão.....	65
	Referências bibliográficas.....	69
	Índice de Anexos.....	90

Lista de tabelas

	Página
1. Distribuição dos participantes por ano de escolaridade frequentado.....	45
2. Matriz de correlações das variáveis do estudo, média e desvio-padrão.....	52
3. Valores dos testes F e respectiva comparação de médias dos grupos considerados.....	56

Lista de figuras

Página

1. Modelo contextual dos estilos educativos parentais.....15

Introdução

A questão da educação transmitida aos filhos encontra-se presente no dia-a-dia de todos os pais. Sendo encarado simultaneamente como uma preocupação, mas também como um desafio. Revendo o trabalho de Darling e Steinberg (1993), as questões patentes na investigação dos anos 30 centravam-se em “Qual é a melhor forma de educar os filhos?” e “Que consequências podemos esperar no desenvolvimento das crianças educadas por diferentes modelos de pais?”.

Daí que se torne bastante pertinente perceber a variabilidade dos diversos estilos educativos no desenvolvimento das crianças e quais as suas consequências durante o seu crescimento. Em primeira mão, no desenvolvimento dentro do meio familiar e nas suas frequentes interações; em segunda mão no desenvolvimento que decorrerá na instituição escolar.

A par do desenvolvimento pessoal não podemos descurar o papel que a socialização detém *per si*. A socialização primária que ocorre no meio familiar tem uma razão para tal: comumente são os pais, os primeiros meios de socialização (Kuczynski & Grusec, 1997, cit in Moraes, Camino, da Costa, Camino e Cruz, 2007). Sendo os pais as principais fontes de influência sob o crescimento dos filhos e seu desenvolvimento, urge tentar compreender qual é o papel que as suas características desencadeiam no desempenho escolar dos filhos.

Antes de mais, gostaríamos de frisar que o objectivo deste trabalho é explorar os estilos educativos parentais de alunos com rendimento académico excelente do Ensino Secundário e juntamente explorar as variáveis do seu contexto familiar como as habilitações literárias dos pais e a respectiva situação profissional (se se encontram ou não empregados). Em particular pretendemos compreender como a adopção dum determinado estilo educativo parental se relaciona com as habilitações literárias e situação profissional dos pais desses alunos excelentes.

Esta investigação pretende contribuir com uma exploração da realidade portuguesa, num período que muitas vezes antecede uma fase de maior independência – a entrada no Ensino Superior. Pelo que cremos ser de grande importância compreender o desenvolvimento académico destes alunos à luz das práticas parentais adoptadas em casa, juntamente com as condições do seu agregado familiar que resultam dos graus académicos dos pais e suas situações profissionais.

A resolução de incidirmos na óptica parental prende-se com o compreender como é que os pais contribuem e acompanham o crescimento dos seus filhos, nomeadamente o seu desenvolvimento académico.

Este trabalho encontra-se organizado em duas partes: na primeira, é descrito o enquadramento teórico que aborda as temáticas do estudo – a família como contexto de desenvolvimento individual e como espaço socioeconómico e cultural desse desenvolvimento; a excelência académica presente na relação entre essas variáveis – bem como as revisões de investigações recentes sobre as mesmas. Por conseguinte, na segunda parte são enunciadas as perguntas de investigação, descrito o método utilizado e os resultados obtidos bem como a sua posterior discussão.

O primeiro capítulo deste trabalho incide sobre a influência do contexto familiar no desenvolvimento das crianças e posteriormente no dos adolescentes. A família é o primeiro meio onde a criança é recebida, pelo que abordamos a vinculação à mãe/cuidador; e seguidamente a influência da socialização na vida da criança. Através desta contextualização passamos a abordar os estilos educativos parentais e as suas práticas inerentes, enunciando depois o modelo integrativo de Darling e Steinberg (1993).

No segundo capítulo são introduzidos os factores de contexto, como o nível socioeconómico e cultural de cada família. Mais especificamente referimo-nos às habilitações literárias dos pais dos adolescentes e à sua situação profissional, remetendo para empregabilidade ou não. Partindo das suas definições procuramos indicar como é que estas variáveis concorrem para influenciar o desempenho académico dos adolescentes, juntamente com os estilos educativos parentais.

No terceiro capítulo abordam-se as investigações que se debruçam sobre a relação entre os estilos educativos parentais, as habilitações literárias e a situação profissional dos pais com o desempenho académico excelente. Deste jeito, pretende-se compreender a influência das variáveis sob o rendimento dos alunos no Ensino Secundário.

A segunda parte deste trabalho remete-nos para o estudo levado a cabo no ano lectivo de 2010/2011 na Escola Secundária Gabriel Pereira, em Évora. Neste estudo participaram 44 estudantes. O instrumento escolhido para a aplicação foi o Questionário de Estilos Educativos Parentais - QEEP (Ducharme et al., 2006) - este questionário avalia as percepções que os alunos têm dos estilos educativos dos pais (anexo i).

Por fim, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos, permitindo uma reflexão das determinantes do desempenho excepcional escolar. Desta forma, poderá

ser facilitado um conhecimento mais exímio dos alunos excelentes, que adicionará uma contribuição ao panorama de directrizes operacionais e exequíveis nas nossas escolas no que toca à melhoria do desempenho escolar neste nível de escolaridade.

Parte I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

A família como contexto do desenvolvimento individual

1.1 A vinculação

A vinculação surge como o primeiro vínculo do bebé à pessoa que cuida dele, servindo assim como base para todas as relações posteriores com os outros. De tal forma, que uma ligação deste tipo quando estabelecida tende a persistir e a ser duradoura (Ainsworth, 1985).

Segundo Bowlby, (1969, 1973) os modelos internos que são criados pelas frequentes experiências de cuidados com a figura de vinculação (constituídos por conhecimentos e expectativas associados à figura vinculativa e ao *self*) tornam-se relevantes na relação de vinculação pois influenciam a compreensão da criança acerca das experiências sociais, do *self*, do planeamento e da acção e do comportamento na relação com os outros (Thompson, 1999). Quando de situações de medo, a criança recorre à figura de vinculação que lhe alivia a ansiedade e lhe transmite um sentimento de segurança. Com esta base segura, a criança é capaz de retomar a exploração do meio (Bowlby, 1973).

Assim sendo, as relações de vinculação positiva (onde as crianças se sentem seguras), levam a uma organização interna de conhecimentos e expectativas também positivas relativamente à responsividade da figura vinculativa. O autor refere ainda que nestas circunstâncias o *self* é digno de atenção e afecto, mas também se apresenta como hábil em confrontar-se com o mundo (Bowlby, 1973).

A vinculação é a primeira relação que as crianças estabelecem com os outros e posteriormente com a sociedade. Deste modo, é aceitável que as relações familiares sendo estruturantes de laços afectivos e de segurança permitam à criança sentimentos de optimismo e confiança. Estas surgem então como uma forte influência no processo de socialização da criança (Oliveira, 1994).

Poderia dizer-se que o primeiro passo fundamental na socialização das crianças ocorre quando se desenvolve uma vontade de fazer como lhes é dito para fazer. Isto querendo dizer que os laços de afeição e respeito entre pais e filhos se fortificam. Como por exemplo, as características do sentimento de segurança do vínculo criança-mãe, no primeiro ano de vida, prediz a competência provável da criança quando atingir a idade suficiente para ir para a escola (Berryman, Hargreaves, Herbert & Taylor, 2001). Sendo assim, o pressuposto básico é de que a experiência

inicial que a criança adquire na relação com a mãe, antecipa muito daquilo que é significativo do desenvolvimento social posterior.

Por conseguinte, neste processo os pais assumem dois papéis: o de educadores e de agentes de socialização. A família é considerada o ‘infantário’ da natureza humana segundo Charles Horton Cooley, onde os sentimentos fundamentais de lealdade e preocupação com os outros podem ser aprendidos. Estes grupos primários têm como vantagem serem uma boa fonte de segurança psicológica e emocional. Para as crianças, são especialmente uma escola onde aprendem formas de interacção humana (Fan, s.d.).

1.2 A socialização

A socialização caracteriza-se por ser um processo no qual as capacidades, motivos, atitudes e comportamentos de um indivíduo mudam em conformidade com o que é desejável e apropriado para o papel actual ou futuro, numa determinada sociedade (Parke & Buriel, 2006). Mais concretamente, este processo de socialização refere-se à forma como a criança por via da educação, treino, observação e experiência consegue adquirir competências, atitudes e comportamentos que lhe são exigidos para ser bem-sucedida na adaptação à família e à sociedade (Ladd & Pettit, 2002). Assim, devemos reforçar que segundo Giddens (2004) a socialização deve ser encarada como um processo e não como uma pré-programação cultural através da qual a criança absorve passivamente as influências que recebe do ambiente que a circunda.

Nesta perspectiva, Berger e Luckmann (1973) distinguem dois tipos de socialização que tornam mais compreensível este processo: a socialização primária e secundária. A primeira remete-nos para as primeiras fases da vida da criança, onde a principal ênfase está no controlo que detém dos seus impulsos básicos com o objectivo de adquirir comportamentos aprovados pelas pessoas que cuidam dela. Durante esta fase, inicia-se a formação do *self* e desenvolve-se a capacidade da criança se conseguir colocar no lugar dos outros, permitindo-lhe compreender as expectativas que os outros têm em relação a si, alcançando a correspondência com um comportamento adequado (Amaro, 2006).

A segunda forma de socialização decorre ao longo da vida e permite ao individuo interiorizar novos papéis sociais que lhe vão surgindo, ou mesmo novos valores relativos a outros sectores da sociedade. O indivíduo torna-se naquilo que é,

derivado à interacção recíproca com o ambiente circundante. Para a criança o ambiente crucial é portanto a família (Baumrind, 1980).

O estudo das relações existentes entre pais e filhos é de uma importância crucial no processo de socialização pois, na cultura ocidental, os pais são os adultos que maior peso têm no processo de socialização dos filhos, especialmente nos primeiros anos (Amaro, 2006). Os pais desempenham a complexa tarefa de ajustar as suas exigências e métodos disciplinares às capacidades de desenvolvimento das crianças, de forma a conseguirem encorajar a responsabilidade social mas sem desencorajar a independência e a individualidade (Baumrind, 1978). Assim sendo, uma boa adaptação das crianças à sociedade passa por uma socialização positiva, alicerçada em valores parentais.

O Egna Minnen av Barndoms Uppfostran — As minhas memórias de crescimento (EMBU - Perris, Jacobsson, Lindström, Von Knorring & Perris, 1980) é um instrumento onde se usa o auto-relato para medir as percepções acerca dos comportamentos parentais nos cuidados a prestar aos filhos. Arrindell, Emmelkamp, Brilman e Monsma (1983) desenvolveram uma versão de 64 itens que tem 4 subescalas: rejeição, afecto, protecção excessiva e qual o seu sujeito favorito. Vários estudos demonstraram a sua estabilidade cultural (Arrindell & Van der Ende, 1984; Arrindell et al., 1988; Arrindell et al., 1992).

Existem fortes evidências que assinalam a relação entre as crenças parentais, o processo de socialização na criança e os seus comportamentos enquanto adulto. Estes estudos concluem que sujeitos hostis descrevem as suas famílias como mais conflituosas e menos unidas (Smith, Pope, Sanders, Allred, & O Keeffe, 1988). O que por sua vez nos faz considerar que o ambiente familiar pode diferenciar os níveis de hostilidade (Woodall & Mathews, 1989, 1993). Um estilo educativo parental onde os castigos e o controlo excessivo podem favorecer o desenvolvimento de um padrão de hostilidade e a ausência de socialização na criança (Houston & Vavak, 1991). Por via do seu estudo Meesters, Muris, e Esselink (1995) puderam concluir que a rejeição é um forte preditor da hostilidade. Outros estudos relacionam o género e a delinquência com as susbescalas (Palmer & Hollin, 1999, 2000).

O EMBU está frequentemente ligado ao modelo da personalidade dos três factores de Eysenck (1976), em diversos países. A rejeição maioritariamente está positivamente relacionada com o neuroticismo e negativamente com a extroversão. O afecto emocional está positivamente relacionado com a extroversão e de forma negativa com o psicoticismo. O padrão contrário descreve a protecção excessiva (Arrindell et al., 1999; Arrindell et al., 2005; Weina & Gonglin, 2002). Por isso, a título

de exemplo podemos dizer que os pais calorosos e que raramente recorrem ao uso de castigos educam crianças mais estáveis emocionalmente, extrovertidas, sociáveis e empáticas (Aluja, del Barrio & García, 2005).

Assim dada esta associação demonstrada entre os estilos educativos dos pais e os valores sociais, espera-se que os adolescentes que exibem comportamentos bastantes socializantes na sala de aula (Aluja & Torrubia, 1998; Aluja et al., 1999) percepção os pais como sendo calorosos, menos rejeitantes e sobreprotectores (Meesters et al., 1995; Weina & Gonglin, 2002).

Contudo, além da família não devemos descurar outros agentes de socialização que estão presentes na vida das crianças e adolescentes: os grupos de amigos e colegas, a escola, a igreja, os meios de comunicação social e os grupos de natureza política e religiosa (Amaro, 2006).

Independentemente da receptividade e internalização que as crianças façam de mensagens de socialização (Grusec, Goodnow & Kuczynski, 2000) é-lhes bastante difícil resguardarem-se da experiência de viver com outros indivíduos. Por isto, o papel que é conferido à cultura dos indivíduos é incontornável na socialização. O factor cultural é uma importante fonte de informação quanto aos cuidados a ter com as crianças, mas inclui também ideias acerca das expectativas de como será a criança em determinadas idades e quais são as práticas parentais mais adequadas (Goodnow, 2006 cit. por Chan, Bowes & Wyver, 2009). Torna-se então pertinente, na abordagem da socialização, referir o contexto cultural e social, pois quer os processos, quer os conteúdos, ou os agentes mudam consoante a nossa passagem de sociedade para sociedade (Franco, 2007).

As famílias possuem valores culturais e um sistema de crenças que pode influenciar a sua descendência na adopção desses mesmos valores e crenças, ou até nuns diferentes. Os pais de origem cultural ou étnica diversa ensinam ou mesmo, expõem os filhos a vários rituais e tradições que são parte da vida da sua família. Cada família tem a sua própria história, bem como histórias de vida dos seus membros que funcionam como transmissão dos valores familiares em lições de vida. Por conseguinte, os pais desempenham um papel bastante importante na determinação da identidade cultural e social, através da educação directa e da previsão indirecta durante o crescimento e desenvolvimento do seu filho (Pham & Carlson, 2008).

O processo de socialização diz respeito a bastantes aspectos da vida de um indivíduo, no entanto dada a complexidade da vida social, nenhum indivíduo consegue aprender todos esses aspectos da vida em sociedade. Desta maneira podemos

novamente reforçar que as figuras parentais são os pilares da socialização das crianças. Apesar das diferenças que os pais possam expressar na amplitude e controlo com que actuam, é flagrante que o seu primeiro papel é influenciar, ensinar e controlar os seus filhos (Chan et al., 2009).

1.3 Estilos educativos parentais e práticas adjacentes

Antes de nos debruçarmos sobre as práticas e estilos educativos parentais, importa rever as teorias psicológicas que serviram de base à conceptualização dos estilos parentais de Diana Baumrind (1966).

As duas teorias que revelaram interesse na influência do comportamento dos pais no desenvolvimento dos filhos foram a teoria psicanalítica e comportamentalista. No caso da primeira, os pressupostos eram de que a interacção entre as necessidades libidinais da criança e o ambiente familiar determinariam as diferenças individuais observáveis no desenvolvimento das mesmas. Desta forma, duas questões passaram a dominar a pesquisa no estudo da socialização, desde então: (i) Quais são os padrões para educar uma criança? e (ii) Quais são as consequências no desenvolvimento derivadas de padrões de educação diferentes?. Contudo, apesar de existir um forte acordo generalizado de que as práticas parentais influenciavam o desenvolvimento das crianças, a pesquisa documentada não era apreensível (Darling & Steinberg, 1993).

Claramente, os investigadores das diferentes perspectivas teóricas enfatizam processos diferentes nesta relação que estamos a observar, originando assim componentes diferentes nos estilos educativos parentais. Mesmo assim, a similaridade das qualidades utilizadas para identificar as dimensões dos estilos educativos parentais reflectem a utilidade em considerá-los como uma heurística, para descrever o meio social parental. Na revisão de Darling e Steinberg (1993), o conceito de parentalidade já apresentou as seguintes dimensões: responsividade/*unresponsiveness* (Baldwin, 1948; Freud, 1933; Rogers, 1960; Sears, Macoby & Levin, 1957 e Schaefer, 1959), democrático/autocrático (Baldwin, 1948), envolvimento emocional/desapego (Baldwin, 1948), controlo/autonomia (Schaefer, 1959), aceitação/rejeição, e dominação/submissão (Symonds, 1939), e conforto/hostilidade e restrição/permissividade (Becker, 1964).

De facto, tanto os teóricos psicodinâmicos como os teóricos da aprendizagem social concordavam que os objectivos instrumentais e interpessoais que guiavam os pais na socialização dos seus filhos, as crenças parentais acerca da parentalidade e a

natureza da criança eram factores determinantes das práticas parentais. Mas os psicólogos raramente mediram estes antecedentes.

Nos últimos anos, diversos trabalhos (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Maccoby & Martin, 1983; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994, entre outros) têm-se centrado nos estilos educativos parentais para estudar o papel dos pais na educação dos filhos. Esses estudos, de forma geral, têm demonstrado a influência dos estilos educativos parentais no comportamento social de crianças (Eisenberg & Mussen, 1989) e em diversas áreas do desenvolvimento psicosocial dos adolescentes (Moraes et al., 2007).

Assim, tornou-se bastante notória a lacuna existente entre o estudo dos objectivos da socialização e das técnicas de socialização – que só foi solucionada em 1966 através da conceptualização dos estilos educativos parentais de Diana Baumrind. O desenvolvimento deste modelo teórico dá especial ênfase ao sistema de crenças dos pais, mas une também os processos emocionais e comportamentais que estão subjacentes aos primeiros modelos de socialização.

Para a autora, o papel central dos pais é conseguirem socializar os filhos em conformidade com as exigências da sociedade mas mesmo assim mantendo-se fiéis à sua própria integridade pessoal. Portanto, focou-se inicialmente na influência das variações normais no padrão de autoridade parental sob o desenvolvimento das crianças; mas também na separação entre comportamentos dos pais e comportamentos dos filhos, alegando que o estilo educativo parental é uma característica dos pais e não da relação entre pais e filho.

Outro aspecto central na conceptualização de Baumrind é a dimensão do controlo. Estudos anteriores identificavam o controlo como disciplina, uso de punições físicas, consistência das punições, uso de explicações, entre outros. Contrariamente a estas descrições, Baumrind distinguiu a disponibilidade parental das restrições, caracterizando o conceito de controlo como as tentativas dos pais para integrarem a criança na família e na sociedade, exigindo-lhe concordância através dos seus comportamentos (Baumrind, 1966).

Neste seguimento, passamos a uma breve descrição e análise dos estilos educativos parentais e das respectivas práticas parentais propostos por Baumrind.

Os pais que demonstram um estilo educativo parental **autoritário** tentam moldar, controlar e avaliar o comportamento e atitudes da criança, de acordo com um

conjunto pré-estabelecido de condutas, que são absolutas e formuladas por uma grande autoridade. Estes pais valorizam a obediência como uma virtude e privilegiam medidas punitivas e de força aquando a criança não age em conformidade com as condutas consideradas correctas e pré-estabelecidas. As crenças dos pais autoritários são: que a criança tem o seu próprio lugar e desta forma limitam a sua autonomia. Passam a atribuir-lhe responsabilidades domésticas de forma, a que comprehenda o valor do trabalho como essencial. Consideram bastante importante a preservação da ordem e a sua estrutura familiar tradicional como um valioso fim em si própria. Não encorajam a comunicação verbal, considerando que a criança deve aceitar a opinião dos pais como a mais correcta (Baumrind, 1966).

Na socialização dos filhos, os pais autoritários exprimem as suas exigências e expectativas através de regras e ordens, sem comunicarem às crianças a razão por detrás dessas regras. Por exemplo: a insistência de “Podes ter melhores resultados na escola...porque eu te disse.” Desta forma, segundo Baumrind (1978) os pais autoritários não são calorosos nem receptivos com as crianças; isto porque têm elevadas exigências de maturidade face aos filhos e porque são intolerantes perante comportamentos desadequados. Sendo assim, demonstram ser pais severos, esperam obediência e afirmam o seu poder quando os filhos se comportam mal (Spera, 2005).

Os pais que apresentam um estilo educativo parental **autoritativo** tentam direcccionar as actividades dos filhos duma forma racional. Encorajam a comunicação recíproca, partilham com a criança as razões da sua orientação, solicitando-lhes as suas objecções quando não concordam com a acção directiva - estes pais valorizam a contestação autónoma e a conformidade disciplinada. Assim, exercem um controlo firme nas divergências com os filhos, mas não os encurralam em restrições. Antes fortalecem o seu papel enquanto adultos, sem ignorar os interesses dos filhos e a sua maneira de ser. Estes pais autoritativos tendem a afirmar as qualidades dos filhos mas também estabelecem padrões para os seus futuros comportamentos. No seu estilo educativo parental utilizam frequentemente a razão, o poder e o reforço para alcançar os seus objectivos (não baseiam as suas decisões no consenso grupal nem nos desejos individuais dos filhos) (Baumrind, 1966). É possível considerarmos que os pais cujo estilo educativo parental é autoritativo são o oposto dos pais autoritários, na abordagem tipológica de Baumrind (1978). A autora sugere que são pais calorosos, receptivos, e transmitem afectos e apoio aos filhos na sua exploração e busca de interesses.

Estes pais expressam elevadas exigências de maturidade aos seus filhos (e.g. expectativas de concretização), que criam através da comunicação bidireccional, das explicações do seu comportamento e do encorajamento à independência. Durante o processo de socialização, estes pais fornecem aos filhos uma base lógica para as suas acções e prioridades (por exemplo: "Teres bons resultados na escola irá permitir-te ter sucesso quando fores adulto (Spera, 2005).

Os pais que apresentam um estilo educativo **permissivo** tentam comportar-se de forma não punitiva, aceitante e positiva perante os impulsos, desejos e acções dos filhos. Consultam-nos para discutirem as directivas familiares e explicam as regras familiares. As suas exigências são poucas no que toca às responsabilidades domésticas e comportamentos ordeiros. Os filhos encaram-nos como um recurso à sua disposição e não como um modelo que deviam procurar igualar - ou como um modelo responsável por moldar ou alterar os seus comportamentos futuros. Os pais permissivos permitem que seja a criança a regular tanto quanto possível as suas próprias actividades, fazendo com que assim se evite o exercício do controlo parental. Estes pais tentam utilizar a razão e a manipulação para fazer cumprir os seus fins, mas não utilizando um poder notório (Baumrind, 1966). Baumrind (1978) sugere que os pais permissivos são moderados na sua responsividade às necessidades das crianças (isto é, alguns são bastante responsivos, outros nem tanto). Por outro lado, estes pais são excessivamente pouco firmes nas suas expectativas acerca dos níveis de maturidade dos filhos, bem como na sua tolerância face ao mau comportamento. Ao socializarem os seus filhos, os pais permissivos não dão grande importância ao facto e assumem uma postura bastante despreocupada.

Contudo, apesar deste modelo tipológico de Baumrind ter servido como uma heurística organizativa para as discussões acerca da influência dos pais no desenvolvimento das crianças, apenas se centrou nas variações de parentalidade em famílias funcionais.

Foram Eleanor Maccoby e John Martin em 1983, numa influente revisão de literatura que tentaram fundir a abordagem de Baumrind com as tentativas iniciais de definir a parentalidade num número limitado de dimensões. Tal objectivo foi concretizado ao terem capturado o estilo educativo parental como uma função de duas dimensões.

A primeira dimensão chama-se responsividade, comportando às acções parentais que intencionalmente favorecem a individualidade, a auto-regulação e a assertividade das crianças ao estarem em sintonia com as suas necessidades e

exigências, apoiando-as e consentindo-as (Baumrind, 1991, cit. por Darling & Steinberg, 1993).

A segunda dimensão denomina-se exigência e caracteriza-se pela maneira como os pais actuam com os filhos de forma a integrarem-se na família utilizando as suas exigências de maturidade, supervisão, disciplina e prontidão para confrontar os filhos que desobedecem (Baumrind, 1991, cit. por Darling & Steinberg, 1993).

No seu trabalho dividiram o estilo educativo parental permissivo em dois tipos de estilos educativos parentais: os pais indulgentes e os pais negligentes. Os primeiros são caracterizados como sendo afectuosos e calorosos, não estabelecendo regras nem limites e sendo excessivamente tolerantes face aos desejos dos filhos. Os pais cujo estilo educativo é negligente apresentam baixo nível de envolvimento no desempenho das tarefas parentais, dado que se encontram centrados nos seus próprios interesses (Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg & Ritter, 1997).

Posteriormente, tendo por base esta classificação tipológica de Macoby e Martin (1983), Baumrind (1991, cit. por Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2009) adicionou um quarto estilo educativo parental – o estilo negligente – caracterizado por pais que exibem baixa responsividade em relação aos filhos e que demonstram pouca preocupação com as suas necessidades e comportamentos.

O objectivo dos estudos de Baumrind residia em encontrar indicadores iniciais de uma maturidade futura, como por exemplo: independência, responsabilidade social e orientação para a realização. Com as suas conclusões primárias, foi possível considerar que as diferenças observadas nas crianças no início da infância se mantêm durante a adolescência. Mais concretamente, esta autora conseguiu demonstrar que existem conexões a longo prazo entre o tipo de comportamento e os ambientes familiares onde os adolescentes crescem (Sprinthall & Collins, 2011).

Embora em muitas investigações seja utilizado indiferentemente os termos práticas parentais e estilos educativos parentais, segundo Darling e Steinberg (1993) a distinção entre ambos possibilita uma compreensão mais exacta da maneira como os pais influenciam o desenvolvimento das crianças. A principal razão para alegarem tal pertinência reside na constatação de que os valores e objectivos de socialização dos pais determinam directamente o seu comportamento; mas é apenas por meio deste que esses mesmos objectivos se podem expressar e influenciar o desenvolvimento dos filhos (Becker, 1964). Portanto, as características da parentalidade que são

influenciadas por estes objectivos de socialização são de dois tipos: práticas parentais e estilos educativos parentais.

Os autores definem estilos educativos parentais como “a constellation of attitudes toward the child that are communicated to the child and that, taken together, create an emotional climate in which the parent's behaviors are expressed” (Darling & Steinberg, 1993, p. 488). Estes comportamentos dos pais são definidos por um conteúdo específico e por objectivos de socialização – formando assim as práticas parentais. Consoante a relação hipotética que se pretende entre o objectivo de socialização e o resultado afecto à criança, as práticas resultam em vários níveis. Torna-se mais fácil de compreender as práticas parentais quando operacionalizadas em campos específicos da socialização (no rendimento académico, na independência ou na cooperação com os pares). Assim, se o objectivo de socialização dos pais passar por o filho obter um bom desempenho académico, um processo possível de influência sob a criança seria conversar sobre a importância dos estudos, incluindo como prática parental ensinar a criança a reservar tempo para fazer os trabalhos de casa, desempenhar o papel de encarregado de educação estando presente em reuniões marcadas e mostrar-se frequentemente interessado nos resultados escolares (Darling & Steinberg, 1993).

Concretamente, de forma a compreender os processos através dos quais o estilo educativo parental influencia o desenvolvimento da criança, os autores argumentam que é necessário desembaraçar os seguintes aspectos da parentalidade: os objectivos para os quais a socialização é direcionada; as práticas parentais utilizadas para ajudar a criança a atingir esses objectivos e o estilo educativo parental utilizado na socialização (Darling & Steinberg, 1993). Ou seja, ao avaliarmos os estilos educativos parentais podemos igualmente compreender as práticas parentais que os pais usam com os seus filhos, sendo que as mais frequentemente utilizadas serão aquelas em maior concordância com o estilo educativo parental (Lila, 2009).

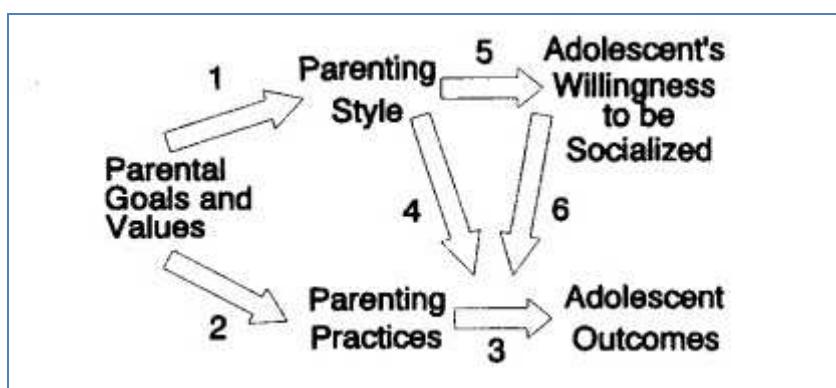
1.4 Modelo integrativo de Darling e Steinberg

No seu modelo integrativo (Figura 1) Darling e Steinberg (1993), propõem que tanto as práticas parentais como os estilos educativos parentais resultam dos objectivos e valores inerentes aos pais (setas 1 e 2). Estes atributos da parentalidade influenciam o desenvolvimento das crianças por via de processos diferentes. As práticas parentais são o mecanismo directo que permite aos pais ajudar o seu filho a

atingir os objectivos da socialização – que podem passar por desenvolverem comportamentos específicos nas crianças, como as maneiras à mesa até ao desempenho académico; e características individuais, tais como a elevada auto-estima e a defesa de determinados valores (seta 3). O primeiro processo através do qual o estilo educativo parental influencia o desenvolvimento da criança é indireto. A razão para tal facto está que é o estilo educativo parental que altera a capacidade de socialização da criança, ao alterar a eficácia das práticas parentais. É desta perspectiva que o estilo educativo parental pode assim ser melhor concretizado como uma variável contextual que modera a relação entre as práticas parentais específicas e os resultados específicos de desenvolvimento da criança. A influência deste efeito moderador divide-se em duas formas: pela transformação da interacção entre pais e filhos (seta 4); e ao influenciar a personalidade da criança, especialmente na abertura à influência dos pais na socialização (seta 5). Esta abertura das crianças por sua vez modera a associação entre as práticas parentais e os resultados de desenvolvimento da criança (seta 6).

Figura 1

Modelo contextual dos estilos parentais (Darling & Steinberg, 1993)



Muito foi discutido acerca do processo de aumentar a eficácia das tentativas parentais para uma maior abertura da criança à orientação parental (Baumrind, 1967). No entanto, estes primeiros modelos não conseguiram distinguir entre o estilo educativo do agente de socialização (os pais), os objectivos para os quais a socialização está orientada e os meios através dos quais os pais tentam socializar os seus filhos. Este enredo impedia que se interpretassem correctamente os resultados

obtidos nas investigações da área dos estilos educativos parentais (Darling & Steinberg, 1993).

Assim, com base na ausência de um esquema integrativo, Darling e Steinberg propuseram este modelo onde se contemplam estes aspectos. Concretamente, sugerem que a medida na qual a criança demonstra uma característica psicológica ou comportamental varia como uma função conjunta: (i) da medida em que as práticas parentais utilizadas estão correlacionadas com os resultados específicos e (ii) da medida em que o estilo educativo parental que os pais utilizam é eficaz a influenciar a criança no geral.

Posto isto, relembramos que o meio familiar não está unicamente carregado de conteúdos de carácter psicológico, e exclusivamente definido pela influência das características psicológicas das figuras parentais.

A análise do ambiente familiar e das suas figuras integrantes por via de um olhar mais sociológico pode salientar factores facilitadores para que as crianças se tornem adolescentes com um desempenho escolar excelente. Nomeadamente, falamos de recursos económicos disponíveis advindos da situação profissional mas também de características culturais que variam de família para família, de contexto para contexto.

CAPÍTULO 2

A família como espaço socioeconómico do desenvolvimento individual

Ao longo dos anos, a instituição escolar fundou-se como o meio mais determinante para uma educação uniforme e consistente. As famílias foram encorajadas a permitir que a educação dos seus filhos ficasse a cabo dos profissionais competentes. No entanto, nos dias que correm, comprehende-se que o processo de aprendizagem é contínuo durante a vida, e portanto não é estanque à instituição escolar, mas sim transversal a todas as áreas da vida (Schader, 2008).

O estudo da ligação entre o nível socioeconómico, a classe social e as crenças e práticas parentais regista uma longa história de investigação (Parke & Buriel, 2006). Apesar da medida mais adequada para avaliar o nível socioeconómico (doravante NSE) originar ainda bastante debate, muitos teóricos sugerem que esta variável é determinada por múltiplos factores (Entwistle & Astone, 1994). Assim neste estudo pretende-se que a variável nível socioeconómico ocupe o lugar de variável causal, e não somente de caracterização da amostra como é usual que aconteça nas revisões de literatura (Ensminger & Fothergill, 2003).

Existem alguns estudos que comprovam que o nível socioeconómico não é um estado estático, como tradicionalmente se fadava ‘Quem nasce pobre, morre pobre’ – antes é um conceito dinâmico cujas mudanças sobressaem mais quando as crianças são mais novas (Featherman, Spenger & Tsunemasu, 1988; Hoff, Laursen & Tardif, 2002).

Os estudos teóricos e empíricos enfatizam que a situação socioeconómica das famílias tem um impacto na maneira como os pais cuidam e tratam os seus filhos (Bronfenbrenner & Morris, 1997; Elder, 1996; Elder & Conger, 2000; Kohn 1977, cit. por Ensminger & Fothergill, 2003). Os comportamentos dos pais incluindo os aspectos do desenvolvimento social, emocional, físico, moral, espiritual e educacional das crianças, são influenciados não só pela cultura onde os pais estão inseridos como também pela estrutura própria da família e pela comunidade na qual a família habita (Schader, 2008).

2.1 As componentes do nível socioeconómico

Correntemente o nível socioeconómico resulta da classificação de 3 factores quantitativos que estão relacionados com as figuras parentais – realização académica, estatuto profissional e rendimento financeiro (usados isoladamente ou de forma combinada). Nesta fase do estudo, é relevante que se proceda a um esclarecimento no que toca à definição de nível socioeconómico levada em consideração neste estudo. O nível ou estatuto socioeconómico (NSE) refere-se à posição de um indivíduo numa hierarquia baseada em atributos de carácter económico e social, que se exprimem através do acesso diferencial a recursos e comodidades valorizadas (Cardoso, 2005).

Considerada uma variável familiar mais periférica, o NSE pode afectar o desenvolvimento das crianças directamente, ou pode influenciar variáveis mais próximas aos pais, como as suas crenças e comportamentos e assim afectar indirectamente o desenvolvimento das crianças (Bornstein, 2002; Eccles, 1993; McLloyd, 1998 cit. por Bornstein, Hahn, Suwalsky & Haynes, 2003). Todavia, o NSE pode ser definido em termos multidimensionais, onde alguns autores (Duncan, 1961; Liberatos, Link & Kelsey, 1988; Powers, 1982; Stockwell, 1963 cit. por Cardoso, 2005) consideram que se deverá conciliar a informação fornecida através da ocupação profissional, do grau de educação e do rendimento.

Dada a relação directa existente entre a ocupação profissional, o grau de instrução e o rendimento (entendido como salário, vencimento ou remuneração), estes dois últimos indicadores têm sido alternativamente utilizados para construir classificações socioeconómicas (Krieger, Williams & Moss, 1997; Liberatos et al., 1988, Mueller & Parcel, 1981). Estamos perante uma concordância de estudos que nos indicam que uma identificação mais exímia do NSE pode implicar, neste caso, a inclusão das habilitações literárias dos pais, da sua situação profissional, e do rendimento familiar como variáveis a ter em consideração.

As habilitações literárias ou nível de escolaridade, segundo o Grupo de Trabalho para as Estatísticas de Educação e Formação - Conselho Superior de Estatística (Instituto Nacional de Estatística, 2003) referem-se ao nível ou grau de ensino mais elevado que o indivíduo concluiu ou para o qual obteve equivalência tendo assim direito ao respectivo certificado. As habilitações literárias são uma medida mais estável ao longo da vida adulta do que a ocupação profissional ou mesmo o rendimento mensal (Gottfried, Gottfried, Bathurst, Guerin & Parramore, 2003; Hollingshead, 1975; Krieger et al., 1997; Liberatos et al., 1988). As habilitações são

inclusive o indicador mais comum do NSE (e.g. Ensminger & Fothergill, 2003; Entwistle & Astone, 1994). Especificamente, as habilitações académicas da mãe estão associadas com a quantidade e a qualidade do discurso para os filhos e com a natureza das práticas de disciplina dos pais (Bornstein et al., 2003).

A ocupação profissional indica o tipo de relação (de dependência ou independência) de um indivíduo activo no exercício da profissão, em função dos riscos económicos em que incorre e da natureza do controlo que exerce (INE, 1994). Nesta investigação procedeu-se a uma classificação mais simplista da situação profissional, considerando apenas a situação de empregabilidade dos pais (empregado, desempregado e aposentado). Porém, a ocupação profissional é estável durante a adultice (Hauser, 1994; Hollingshead, 1975; Otto, 1975).

Por fim, o rendimento mensal familiar como indicador do NSE é reconhecido como uma medida da recompensa monetária associada à ocupação profissional do indivíduo (Cardoso, 2005). Segundo o INE, o rendimento líquido corresponde ao rendimento final depois da dedução do imposto, das contribuições obrigatórias dos empregados para regimes de segurança social e das contribuições dos empregadores para a segurança social (INE, 2002). Esta medida do NSE é bastante volátil no ciclo de vida da família, e particularmente no período da infância dos filhos (e.g. Duncan, Brooks-Gunn, Yeung & Smith, 1998).

Apesar dos três principais indicadores individuais do NSE (a situação da profissão, as habilitações literárias e o rendimento mensal) estarem estatisticamente associados, muitos investigadores partilham a ideia de que a força da associação não é suficientemente forte para garantir que todos partilham do mesmo conteúdo e significado empírico (Mueller e Parcel, 1981; Mechanic, 1989; Smith et al., 1998; Geyer e Peter, 2000). No entanto, existe um forte consenso quanto à utilização da profissão como o melhor indicador isolado para a identificação e avaliação do NSE, especialmente em sociedades industrializadas, onde a profissão é uma determinante do salário, do poder e do prestígio (Simões, 2000).

2.2 O contexto familiar e o nível socioeconómico

De forma a compreender o papel das acções dos pais na relação família-instituição escolar da criança, é necessário considerar determinadas características do meio familiar. Assim sendo, a referência ao nível socioeconómico será compreendida

como um conjunto de factores que podem ou não propiciar o desempenho académico excelente dos alunos.

Concretamente, os pais de NSE mais baixo são mais autoritários e mais punitivos do que os pais de níveis socioeconómicos mais altos – que investem em relações autoritativas com os filhos (Gecas, 1979; Hess, 1970 cit. por Bornstein et al., 2003; Kelley, Sanchez-Hucies, & Walker, 1993; Straus & Stewart, 1999).

Também os níveis de interacção com os filhos diferem consoante o NSE: as mães de níveis socioeconómicos mais baixos são mais controladoras, limitativas e reprovadoras, falando mais com os filhos do que as mães de altos níveis socioeconómicos (e.g. Hart & Risley, 1995; Hoff-Ginsberg, 1991). Estes últimos proporcionam ambientes com elevados níveis de responsividade emocional e verbal aos filhos mas também conseguem proporcionar-lhes oportunidades mais variadas de estimulação diária, materiais mais adequados e uma maior estimulação no geral (Bradley & Corwyn, 2002).

Os ambientes em famílias de baixo NSE são geralmente mais caóticos, desorganizados e desestruturados do que os ambientes em famílias de elevado NSE (Garrett, Ng'andu & Ferron, 1994; Gottfried, 1984; Hart & Risley, 1992; Ninio, 1980). As características familiares têm sido identificadas como sendo os preditores mais determinantes do desenvolvimento de resultados nas crianças em idades mais jovens, no campo dos cuidados primários e da educação formal (Altenhofen, Brooke & Biringen, 2008). As influências dos pais podem mediar potencialmente muitos factores de risco, como perturbações genéticas, uma classe social baixa, ou dificuldades económicas juntamente com o insucesso escolar (Pham & Carlson, 2008).

É consistente na literatura que as cognições dos pais – ideias, crenças e valores – desempenham um forte papel mediador nas diferenças de nível socioeconómico (Bornstein et al., 2003).

Alguns estudos verificam a existência de uma relação entre as origens da família e o sucesso escolar dos filhos. Nestes trabalhos, demonstra-se que as crianças oriundas de famílias de elevado NSE tendem a alcançar mais metas escolares e a alcançar maiores habilitações académicas comparadas às crianças de famílias de baixo NSE (Jencks, 1972; Sewell, Hauser, & Featherman, 1976 cit. por Stevenson & Baker, 1987). Mais concretamente, outros estudos concluíram que as habilitações dos pais estão relacionadas com a aprendizagem das crianças por via da motivação para bons desempenhos escolares (Kohn, 1969; Majoribanks, 1979 cit. por Stevenson & Baker, 1987). Outros autores reforçam ainda que o nível socioeconómico das famílias se relaciona com o desempenho intelectual e académico dos filhos, durante a infância

até à pré-adolescência, em algumas culturas (Bradley, Corwyn & Whiteside-Mansell, 1996).

Nos estudos de Melvin Kohn (1959a, 1959b, 1969) é examinada a ligação entre a profissão dos pais e as suas práticas, os valores parentais e as consequências nas crianças. O autor concluiu que a ligação entre o NSE e o desenvolvimento dos jovens reside na natureza das ocupações profissionais, onde foram distinguidas as classes baixas das médias. Assim, consoante as profissões dos pais, as suas circunstâncias específicas e as experiências vividas, estes passam a valorizar determinado conjunto de valores que transmitem aos filhos. A assunção de Pearlin e Kohn (1966) é de que as exigências estruturais do trabalho são facilmente transformadas em exigências pessoais para ser possível obter-se um bom desempenho nas funções laborais. Por esta ordem, os pais de classes médias valorizam mais a independência, autonomia e o auto controlo nas crianças, sendo provavelmente pais mais autoritativos; e os pais de classes trabalhadoras dão mais ênfase à obediência e à autoridade, que se reflecte num estilo educativo mais autoritário (Pearlin & Kohn, 1966). Estas diferenças de valores permitem-nos concluir que existem diferenças no comportamento parental (Kohn, 1963 cit. por Luster, Rhoades & Haas, 1989).

O diagrama proposto por Kohn (1963) preconizava a seguinte sequência causal cumulativa: classe social – condições de vida – valores parentais – comportamentos parentais (Gecas, 1979 cit. por Luster et al., 1989). Com o objectivo de estender este diagrama Luster, Rhoades e Haas (1989) incluíram uma variável mediadora dos valores e comportamentos dos pais: crenças quanto ao cuidado com as crianças. Os valores são vistos como os resultados que os pais ambicionam, e as crenças quanto aos cuidados a ter são as ideias dos pais acerca de como promover esses valores em resultados nas crianças. Esta hipótese que estendeu o diagrama de Kohn foi suportada pelos resultados empíricos, mas de forma correlacional e qualquer conclusão que remeta para uma relação causal tem de ser ponderada cautelosamente (Luster et al., 1989).

Nos estudos onde a remuneração financeira dos pais é objecto de estudo, é possível inferir que este mostra associações mais fortes com o desempenho académico e outras capacidades do que com medidas de saúde ou comportamentais. Depois, as condições económicas da família parecem ser muito mais relevantes durante a infância do que em idades mais tardias. Por último, podemos inferir que o impacto da remuneração financeira na conclusão da escolaridade obrigatória é maior em crianças de famílias de baixo NSE do que nas crianças provenientes de famílias de alto NSE (Duncan et al., 1998). A juntar a estas conclusões podemos referir a

importância comprovada que os mesmos autores revelam existir entre a remuneração dos pais e a entrada dos filhos no Ensino Superior.

2.3 As componentes do nível socioeconómico em Portugal

Actualmente, em Portugal é visível a importância da estabilidade profissional, especialmente quando os agregados familiares têm filhos a frequentar as instituições educativas. Por vezes, quando o desemprego abrange um progenitor ou mesmo ambos, as consequências de tal podem começar a fazer-se sentir e chegar mesmo ao extremo em que há um abandono escolar dos filhos. É desta forma que se revela novamente que os recursos culturais e económicos no seio familiar são de carácter imprescindível. Precisamente, como Saavedra (2001) demonstrou quanto mais elevadas são as habilitações académicas dos pais, melhor o desempenho académico dos seus filhos. No entanto, não podemos excluir a hipótese de que são as habilitações académicas mais altas que dão acesso a uma, pelo menos uma mais diversificada e maior panóplia de possibilidades de emprego. Acrescentando inclusive que essas possibilidades simultaneamente implicam altos rendimentos disponíveis para a família. Por sua vez é este rendimento familiar que proporciona à criança a alimentação, o abrigo, um ambiente cuidador inserido numa comunidade segura e estimulante (Bornstein et al., 2003).

Com base nos dados do INE foi possível caracterizar a população portuguesa na sua generalidade quanto às dimensões a seguir indicadas (anexo ii).

No período que compreende o ano de 2006 a 2008, a população **empregada** total aumentou sendo o número de homens empregados maior que o das mulheres empregadas. É possível identificar que o ano incisivo para a redução da população empregada foi o de 2009. Até ao presente ano, a diminuição manteve-se, com os homens a liderar a população mais empregada.

Na análise do **nível de escolaridade completo** verifica-se que os indivíduos empregados sem escolaridade e com o ensino básico têm vindo a diminuir. Ainda assim, são a fação mais expressiva da população empregada. Por outro lado, o número de indivíduos da população empregada que possui o Ensino Secundário ou equivalente e habilitações académicas de grau superior tem vindo francamente a aumentar desde 2006. Mesmo assim, a população empregada que concluiu o Ensino Superior, é a que representa menor quantidade de indivíduos empregados.

No entanto, o crescimento dos valores dos indivíduos empregados que detêm habilitações literárias superiores e o decréscimo da população empregada que detém o Ensino Básico, aponta para a cada vez maior necessidade e também procura de indivíduos que sejam especializados na sua profissão, podendo contribuir para o desenvolvimento e enriquecimento do país.

Em relação à evolução da taxa de desemprego desde 2006 nota-se um aumento significativo até ao ano de 2010 (de 3,1%). Há um forte aumento nos anos seguintes, encontrando-se no 2º trimestre de 2012 situada nos 15%. Dentro deste panorama, a taxa de desemprego apresentou-se sempre mais elevada na população feminina.

Ao observarmos a taxa de desemprego por nível de escolaridade completo podemos apurar algum crescimento com uma ou outra oscilação de valores até ao ano de 2010, dentro dos níveis de habilitações literárias. Deste ano até ao presente, a taxa de desemprego aumentou no geral, no entanto é de ressalvar que os indivíduos que possuem o Ensino Superior apresentam uma taxa sempre inferior à dos restantes níveis de escolaridade.

Com base nestes dados, podemos inferir que o panorama actual do desemprego pode afectar bastantes famílias. A população desempregada tem vindo fortemente a crescer desde 2009 (529 milhares de indivíduos) e actualmente (dados referentes ao segundo trimestre de 2012) a taxa de desemprego situa-se nos 15%. Estes valores representam cerca de 827 mil indivíduos desempregados. Este valor comprehende sempre mais homens na situação de desemprego. Por outro lado, são os mesmos que lideram a população empregada quando comparados às mulheres.

Ao longo dos anos indicados verifica-se que o número de pessoas empregadas que possuem o ensino básico tem vindo a decrescer. Paralelamente, a população empregada que detém habilitações ao nível do Ensino Secundário e Superior tem vindo francamente a aumentar. E por conseguinte, o número de pessoas desempregadas que possui habilitações literárias superiores é sempre o mais baixo (excluindo a categoria de nenhum nível de escolaridade).

Visto duma perspectiva generalista, os empregos que exigem altas competências, capacidades específicas e implicam uma consequente especialização de tarefas, são os que menores taxas de desemprego manifestam. Podemos concluir que esta especialização se reflecte em ocupações profissionais que exigem habilitações literárias de nível superior. Estas situações parecem-nos ser aquelas que mais rendimentos financeiros poderão proporcionar.

Contudo, não podemos deixar de referir o panorama em que vivemos actualmente, a oferta é enorme para a (pouca) procura disponível. Ao analisarmos os dados disponibilizadas pelo INE em anexo, é possível concluir que o mercado de trabalho é inconstante e exibe uma tendência para se agravar. Sendo assim, os agregados familiares já afectados por estas situações de desemprego, encontram-se em vias de poder passar por algumas dificuldades, que se repercutam na vida escolar dos filhos. Adicionalmente podemos indicar que as dificuldades poderão surgir vindas certamente do panorama do mercado do trabalho, mas também das suas habilitações literárias.

Neste sentido, quando nos referimos a agregados familiares onde os pais exercem altos cargos derivados das suas habilitações literárias, referimo-nos a recursos económicos que lhes permitem garantir uma melhor qualidade de vida aos filhos. Portanto, na generalidade, em famílias onde predomina um NSE mais elevado, as condições mais favoráveis para o desenvolvimento da criança podem estar mais asseguradas.

CAPÍTULO 3

Excelência académica, nível socioeconómico e estilos educativos parentais

3.1 A excelência académica

Através da análise dos últimos 21 anos de investigação na área da psicologia da educação foi possível concluir que existem diferentes factores que conduzem as crianças nos seus percursos escolares (Paris, Morrison & Miller, 2006). As diferenças individuais na linguagem, na literacia e nas capacidades de aprendizagem que se desenvolvem nas crianças antes da sua entrada na escola ou na pré-primária são os factores que mais actuam sobre os diferentes percursos escolares (e.g. Morrison, Bachman, & Connor, 2005; Shonkoff & Phillips, 2000 cit. por Paris et al., 2006). Esta variabilidade é moldada pela criança, pela família, pelo ambiente da pré-primária e pelo ambiente sociocultural circundante (National Institute of Child Health and Human Development - Early Child Care Research Network, NICHD-ECCRN, 2005). Estas fontes de influência interagem e moldam as trajectórias das crianças antes da sua educação formal (Storch & Whitehurst, 2002). Por estas razões cumulativas podemos ter a certeza que as crianças iniciam o seu percurso educativo com preparações fortemente distintas para a sua aprendizagem. Desta forma, também o seu caminho em direcção ao sucesso começa a divergir.

Quando se indica que um aluno possa ser excelente, automaticamente surgem-nos sinónimos dessa designação, como sobredotação, excepcionalidade, talento, prodígio, génio, entre outros. Note-se no entanto que apenas referimos o aluno no contexto académico, e não nas suas outras áreas de desenvolvimento. É precisamente esta circunstância que nos distancia da sobredotação.

Segundo Sternberg e Detterman (1986), a diversidade de definições dadas ao constructo da inteligência pelos teóricos concorre directamente para a disparidade de definições acerca da sobredotação. Os argumentos que encontramos a rodear as dimensões da inteligência, a sua aferição, se é hereditária ou não e a sua estabilidade, são argumentos que incorporam os debates relativamente à sobredotação.

Mesmo assim, apresentamos uma definição de sobredotação oferecida pelo departamento da educação americano (United States Department of Education - USDE) onde “as crianças sobredotadas devem demonstrar um desempenho e/ou uma capacidade de potencial em qualquer uma destas áreas – inteligência geral, atitudes académicas específicas, pensamento criativo, capacidade de liderar, artes performativas e visuais, capacidades psicomotoras” (Marland, 1972, p. 2).

Em 1993, a definição foi reformulada, permitindo que estas crianças e jovens fossem caracterizadas como tendo um talento notável, ou que o demonstram por via de um desempenho notável com altos níveis de realização quando comparados a outros da sua idade, experiência ou contexto envolvente. Estas crianças e jovens demonstram uma capacidade para desempenhos altíssimos nas áreas intelectual, criativa e/ou artística. Indicam ainda que possuem uma capacidade de liderança pouco usual ou distinguem-se em campos académicos específicos. No entanto, surge a particularidade de que estas crianças e jovens exigem serviços e actividades, com os quais as escolas não estão normalmente munidas (USDE, 1993).

Nas escolas ocidentais, a definição operacional de sobredotação que está generalizada baseia-se na utilização de medidas individuais ou grupais do quociente de inteligência (QI) que evoluiu dos testes de Stanford- Binet (Callahan, 2000). Os primeiros passos dados no campo dos indivíduos sobredotados como um fenómeno a ser estudado em conjunto com o constructo da inteligência devem-se a Francis Galton, na sua obra *Heredity Genius* (1869, cit. por Callahan, 2000).

A sua influência tornou-se determinante no trabalho de Lewis Terman que adequou e americanizou o teste Binet-Simon, sendo renomeado de testes de inteligência de Stanford-Binet (1916). O impulso decisivo está no seu estudo longitudinal de 1500 jovens sobredotados. Neste estudo os critérios para a selecção dos jovens foram as observações dos professores, e os resultados dos testes de inteligência, com QI de pelo menos 140, tendo a classificação mais baixa sido de QI = 132.

Com esta ênfase nos testes individuais de inteligência para medir a capacidade cognitiva, acabou por ser reforçada a sua utilização como o critério mais forte para avaliar a sobredotação (Oliveira & Oliveira, 1999). Porém, nem sempre estes testes dão conta das características do desempenho e níveis de excelência intelectual dos jovens em múltiplas áreas, o que faz com que muitas vezes a sobredotação fique por identificar (Senos & Diniz, 1998).

A excepcionalidade, enquanto competência e/ou desempenho, representa um fenómeno difícil de compreender, tendo sido primeiramente atribuída a dons divinos que separavam assim os indivíduos comuns dos eminentes (Ericsson, 2005). De facto, também a religião e a filosofia se dedicaram ao estudo de sujeitos que evidenciam capacidades superiores – tentando compreender a competência e o desempenho excepcional que era manifestado em diversas áreas como a ciência, as artes, o desporto ou no contexto académico. Porém, existem modelos que explicam a

excelência académica, nomeadamente os que se referem à sobredotação (para revisão ver Araújo, 2010; Monteiro, 2007).

Neste quadro devemos destacar o contributo de Joseph Renzulli (1986, 2002). No seu modelo dos três anéis, o conceito de sobredotação aparece associado a três características, sendo (i) a capacidade de pensamento abstracto, de processamento de informação, capacidade numérica e relações espaciais ou competência específica para adquirir conhecimento; (ii) a criatividade – combinando características como a fluência, a flexibilidade, a abertura à experiência, a curiosidade, a sensibilidade ao detalhe e estética; e (iii) compromisso com a tarefa, que o autor descreve como estando associada a um elevado nível de interesse, entusiasmo, trabalho árduo e confiança numa área de estudo ou forma de expressão geral (Monteiro, 2007). Para o autor as crianças sobredotadas são capazes de desenvolver um conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano. Em 2002, Renzulli afirmou que as crianças que manifestam a interacção ou uma capacidade de interacção dos 3 factores necessitam de um conjunto de oportunidades educativas e serviços que comumente não estão disponíveis nos currículos regulares.

No modelo diferenciado de sobredotação e talento de Gagné (2004, 2007) (DMGT – Differentiated Model of Giftedness and Talent), é apresentada a diferenciação entre o conceito de sobredotação e talento. Quanto à sobredotação o autor refere estar relacionada com o uso de capacidades naturais não treinadas e demonstradas espontaneamente num ou mais domínios de habilidades; já o talento diz respeito à mestria de capacidades e conhecimentos desenvolvidos num domínio específico de actividade. Ambos os conceitos colocam os indivíduos entre pelo menos no topo de 10 por cento dos seus pares.

São as capacidades naturais que funcionam como matéria-prima para o desenvolvimento do talento, por via da aprendizagem e da prática contínua. Existem 3 catalisadores – interpessoais, ambientais e a sorte. Para o autor, a designação de criança sobredotada apenas é aplicada quando uma capacidade excede largamente o nível das capacidades apresentadas pelos pares (Gagné, 2004).

Por fim, Sternberg (1997) através do seu modelo triárquico da sobredotação, que deriva da teoria que concebeu para a inteligência, os sobredotados são vistos como sendo capazes de um bom desempenho em todos os domínios e cumulativamente capazes de balançar as 3 dimensões (elementos de constituição, experienciais e contextuais) implícitas à teoria, sabendo quando e como utilizá-las em interacção.

A quantidade de modelos explicativos da sobredotação que existem na literatura permite dar conta dos seguintes pontos mais relevantes: (i) os factores cognitivos, motivacionais e de personalidade (Winner, 2000; Castelló, 2005; Trost, 2000; Gagné, 2004, 2007; Sternberg, 2005); (ii) factores contextuais que funcionam como estímulos e facilitadores como é o caso do ambiente familiar e NSE, pessoas de referências, experiências significativas decorridas em determinado contexto que promovem o desenvolvimento (Gagné, 2004, 2007; Baltes et al., 2000, 2004; Staudinger et al., 1997, 1998; Kunzmann & Baltes, 2003; Sternberg, 2001, 2004, 2005); (iii) a prática intensiva, é uma variável das teorias da perícia que ressalta a necessidade de um longo período de tempo de prática para obter desempenhos excepcionais (Chase & Simon, 1973 cit. por Ericsson, 2005; Charness, 1988; Ericsson & Charness, 1994) e (iv) as experiências e oportunidades que surgem no decorrer da vida que segundo os autores é importante na concretização do potencial em talento (Gagné, 2004, 2007; Renzulli, 2002, 2005; Castelló, 2005).

Ao analisarmos os critérios utilizados para selecionar os participantes de estudos sobre a inteligência, podemos justificar o facto de o nosso estudo não se delimitar pelos mesmos propósitos, pois não se utilizaram medidas individuais ou grupais para avaliar o QI dos alunos participantes. No entanto é inegável que quando se refere a palavra excelência académica, surge igualmente o constructo da inteligência, assim não podemos dissociar resolutamente a primeira da sobredotação.

Tal como vimos, todos os termos que são frequentemente associados à excelência académica partilham a ideia geral de que existem manifestações do potencial humano superior que diferenciam os indivíduos intelectualmente dos seus grupos de referência (Mandelman, Tan, Aljughaiman & Grigorenko, 2010).

A excelência académica não está claramente definida na literatura, pelo que não existe uma definição unanimemente partilhada pela comunidade científica. Mesmo assim, podemos referir que a sua utilização tem sido associada a desempenhos excepcionais, desempenhos brilhantes, à eminência ou ainda à criatividade; mas o denominador mais comum das abordagens é o rendimento acima da média (Trost, 2000).

A excelência na escola, segundo Trost (2000), foca-se em factores preditivos da pessoa, como a capacidade, a motivação e variáveis de personalidade e ambientais. Especificamente, a excelência académica é aferida pelo rendimento excepcional que é medido por via de provas prestadas, pelos *ranks* na turma ou pelas indicações dos professores. Apesar da inteligência se apresentar como um importante

factor preditivo do desempenho escolar, não é contudo suficiente (Trost, 2000). Aqui salientamos a chamada de atenção para a recomendação da autora – factores não cognitivos como interesses, motivação e o auto conceito podem surgir como possíveis preditores de um desempenho excepcional na escola, devendo ser observados no seu conjunto (Monteiro, 2007).

3.2 A excelência académica e os estilos educativos parentais

O nascimento de uma criança significa a sua inclusão no contexto familiar, que se construiu por via de expectativas, crenças, valores e metas. É este cenário que simboliza o conjunto de factores que irão influenciar a formação dos indivíduos. O meio familiar onde ela é recebida torna-se uma peça fundamental para entender o seu desenvolvimento (Bem & Wagner, 2006).

O modelo tipológico dos estilos educativos parentais concebido por Baumrind pretendia originalmente compreender e explicar o desenvolvimento cognitivo e social nas crianças. Mais recentemente diversos estudos (e.g. Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994) têm aplicado esse mesmo modelo para explicar variações nos padrões de desenvolvimento de adolescentes (Steinberg & Morris, 2001)

O estudo pioneiro de Dornbusch et al. (1987) procurou testar e desenvolver a conceptualização dos estilos educativos parentais proposta por Baumrind, a partir de uma amostra diversificada de adolescentes. Neste estudo, os autores puderam concluir que ao nível do sexo dos alunos existem poucas diferenças quanto ao estilo educativo parental. Por sua vez, o estilo educativo parental parece estar relacionado com a idade do adolescente, na medida em que o estilo educativo autoritário e permissivo mostram mudanças consoante a maturação do adolescente; ao passo que o estilo autoritativo parece mostrar mais um compromisso ideológico, que não se altera com o desenvolvimento.

Foi possível concluir ainda uma relação entre o estilo educativo parental e o nível de educação dos pais: famílias com elevadas habilidades literárias tendem a demonstrar estilos educativos autoritários e permissivos mais reduzidos. No que toca às notas dos alunos e os estilos educativos parentais, a relação existente é significativa. Tal verificação suporta os estudos acerca do impacto do estilo educativo

parental no desempenho académico. De notar que a relação entre o estilo educativo autoritativo e as notas escolares é a mais forte correlação dos 3 estilos parentais, sendo a única relação positiva. Já os estilos autoritário e permissivo mostram uma correlação negativa com o bom desempenho escolar dos filhos.

Especificamente, estes autores (1987) evidenciaram que os adolescentes que descrevem os comportamentos dos seus pais como mais democráticos, mais calorosos e mais encorajadores obtêm melhores resultados do que os seus colegas. Este facto é consistente com a literatura que associa as práticas parentais autoritativas à competência psicossocial e ao bem-estar (ver Maccoby & Martin, 1983).

No seu estudo, Steinberg, Elmen e Mounts (1989) argumentaram que o estudo anterior necessitaria de replicações, para mais profundamente se compreender quais as características do estilo autoritativo que contribuíam para o sucesso académico. Os autores referem assim, o estilo educativo parental autoritativo como caracterizado por Schaefer (1965) onde são expressos altos níveis de aceitação, de autonomia psicológica e de controlo comportamental. Esta tríade de componentes é semelhante às dimensões do controlo parental, propostas por Baumrind (1991a, 1991b, cit. por Steinberg et al., 1992): controlo de apoio (para a aceitação), controlo assertivo (para o controlo comportamental) e controlo convencional/directivo (semelhante à antítese da autonomia psicológica).

As conclusões pertinentes desta investigação indicam que, como referido anteriormente, o estilo educativo parental autoritativo facilita o desempenho escolar positivo; cada aspecto do estilo educativo parental contribui de forma independente para o sucesso académico e o impacto positivo do estilo autoritativo é mediado através dos efeitos da autoritatividade na maturidade psicológica dos adolescentes, o que fortalece uma orientação dos jovens mais direcionada para o trabalho, que por sua vez actua sob o sucesso académico. Concretamente, adolescentes que referem que os pais os tratam de forma calorosa, democrática e firme, mostram ter mais probabilidades de desenvolver atitudes e crenças positivas em relação ao seu desempenho, e consequentemente exibirão melhores resultados quando comparados aos seus colegas.

Na sequência destes estudos nos finais do século XX, o estilo educativo parental autoritativo tem-se demonstrado como o mais influente num bom desempenho escolar. Alguns autores demonstraram que os adolescentes criados em ambientes autoritativos obtêm um melhor desempenho que os seus pares (Dornbusch et al., 1987; Lamborn et al., 1991; Steinberg et al., 1989). Este acumular de evidências empíricas sublinham a influência que os pais detêm sobre os resultados intelectuais,

educacionais e sociais dos filhos, ideia que se encontra generalizada entre os próprios pais, os educadores e investigadores.

Segundo o programa americano 'No Child Left Behind Act' de 2001 (P.L. 107-110, cit. por Altschul, 2011), deve ser dada a devida importância ao envolvimento parental como um factor chave que se relaciona com a melhoria dos resultados académicos. Esta relação é flagrante em grupos de estudantes que estão inseridos em famílias com um baixo rendimento económico (Altschul, 2011). Portanto, o impacto positivo do envolvimento parental no desempenho académico dos filhos em todos os níveis de ensino está comprovado na literatura (e.g. Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007; Henderson, 1987, Henderson & Berla, 1994 cit. por Wade, 2004; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). O envolvimento reflecte-se na componente comportamental dos pais, sendo bastante abrangente, como discutir assuntos relacionados com a escola com os filhos e ser um/a pai/mãe activo nas relações com professor. Os estudos que abordam o envolvimento parental no sucesso académico dos filhos, distinguem frequentemente o envolvimento em casa e aquele que ocorre na instituição escolar (e.g. Domina, 2005; Pomerantz et al., 2007; Sheldon & Epstein, 2005). No ambiente familiar, podemos apresentar como exemplos: auxiliar os filhos nos trabalho de casa, conversar sobre assuntos relacionados com a escola e também envolver-se em actividades intelectuais com os filhos (Pomerantz et al., 2007).

Segundo os mesmos autores, o envolvimento com a instituição escolar pode incluir a presença dos pais em reuniões com os directores de turma, ou em eventos escolares. Vários estudos concluíram que os filhos de pais envolvidos na sua aprendizagem e vida escolar são muito mais assíduos, desistem muito menos da escola, têm maiores aspirações e atitudes mais positivas perante a escola e os trabalhos de casa (e.g. Baker & Stevenson, 1986; Bogenschneider (1997); Epstein (1982); Epstein, 1985; Henderson & Mapp, 2002; Miedel & Reynolds, 1999; Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter, Dornbusch, 1990 e Stevenson & Baker, 1987 cit. por Bogenschneider & Johnson, s.d.).

No seu estudo, Bogenschneider (1997) verificou que o envolvimento parental na aprendizagem dos filhos só tem efeitos positivos quando os pais possuem menos do que o Ensino Secundário ou mais do que um curso superior, como habilitações literárias. Estes resultados são transversais culturalmente (em alunos asiáticos e negros), e em situações de pais/mães solteiros, pais separados e duas famílias biológicas.

É possível identificarmos outra distinção nos tipos de envolvimento parental, especificamente em famílias de baixo NSE. Deparamo-nos com o investimento de

tempo e o investimento económico na educação dos filhos. A escolha parental baseia-se na disponibilidade dos recursos e na atribuição de um valor aos recursos disponíveis que considerem relevantes para a educação dos filhos (Mayer, 1997 cit. por Altschul, 2011).

Apesar das relações positivas entre as práticas de envolvimento parental e os resultados escolares, os investigadores verificaram que o envolvimento parental com a escola assume uma relação negativa com os anos de escolaridade dos filhos (e.g. Milgram & Toubiana, 1999; Muller, 1998). Isto significa que há medida que as crianças crescem e entram na adolescência, o envolvimento inicia um processo de diminuição nas actividades escolares. Assim, parece que por volta dos 13 anos este envolvimento tende a esbater-se (Lucas & Lusthaus, 1978, cit. por Wade, 2004). Segundo Epstein e Dauber (1991), os níveis de envolvimento parental começam a sua diminuição no ensino básico. Como resultado da crescente necessidade de autonomia, por parte dos adolescentes verifica-se que tendem a responder negativamente a elevados níveis de envolvimento parental (Spera, 2005).

O estudo de Steinberg, Lamborn, Dornbusch, et al. (1992) testou longitudinalmente o impacto do estilo educativo parental autoritativo, do envolvimento parental na escola e do incitamento parental para o sucesso académico, no bom desempenho dos adolescentes. As conclusões obtidas confirmam novamente os estudos anteriores, no sentido em que, é possível afirmar com mais certezas que as características dos pais autoritativos (elevada aceitação, supervisão e a aceitação da autonomia psicológica) levam a melhores desempenhos escolares dos adolescentes juntamente com fortes níveis de envolvimento escolar da sua parte. Por sua vez, o impacto positivo do estilo educativo autoritativo no desempenho do aluno é mediado pelos efeitos positivos da autoritatividade no envolvimento parental com a escola. O que significa que nas famílias onde existem características não autoritativas se verifica o decréscimo do impacto benéfico do envolvimento parental no sucesso académico.

Foi com base nestas conclusões que Durkin (1995, cit. por Spera, 2005) sugeriu 3 razões para explicar o porquê do estilo educativo parental autoritativo estar relacionado com os resultados positivos das crianças. Sendo assim, como primeira explicação aponta que os pais autoritativos fornecem o elevado grau de estabilidade emocional o que faz os filhos sentirem uma sensação de conforto e independência, ajudando-os a serem bem-sucedidos na escola. Em segundo lugar, apresenta o facto de estes pais darem explicações aos filhos acerca das suas acções. Estas explicações transmitem às crianças um sentimento de consciência e compreensão dos valores e objectivos parentais, que por sua vez ao serem transmitidos às crianças, as ajudam a

conseguirem um bom desempenho na escola. Por fim, a terceira explicação apontada pelo autor, é o envolvimento dos pais autoritativos numa comunicação bidireccional com os filhos, que por sua vez vai fomentar as capacidades de relacionamento interpessoal e desenvolver jovens melhor adaptados.

Numa perspectiva ecológica Steinberg, Dornbusch e Borwn (1992) referem que o facto de já existirem evidências precisas acerca de que processos exercem influência dentro dos contextos sociais, podemos olhar mais precisamente para os mecanismos que se encontram nesses contextos. Estes contextos que influenciam os adolescentes são a escola, a família e os pares.

Embora o seu estudo incida especialmente nas diferenças entre as diferenças étnicas em relação ao desempenho académico excelente, os autores apresentam um paradoxo no que toca ao poder evidenciado do estilo educativo autoritativo no desempenho dos adolescentes. Nos seus trabalhos Dornbusch (Dornbusch et al., 1987; Ritter & Dornbusch, 1989) concluiu que as diferenças étnicas no desempenho académico dos alunos não eram explicadas pelas diferenças na utilização do estilo educativo parental autoritativo. A razão do paradoxo reside precisamente no facto de que as famílias asiáticas encontram-se nas menos autoritativas, mas os jovens apresentam os melhores resultados. Já as afro-americanas e as hispânicas eram mais autoritativas do que as anteriores e os seus filhos não obtinham resultados tão altos. Assim Steinberg, Dornbusch e Borwn (1992) sugerem como possível explicação o facto de os efeitos do estilo educativo autoritativo diferirem consoante a cultura onde os adolescentes vivem. No estudo de Leung, Lau e Lam (1998), a cultura dos pais parece desempenhar um papel na relação entre os estilos educativos parentais e o rendimento académico. No caso específico, em Hong Kong os pais autoritários parecem exercer uma maior influência no desempenho escolar dos seus filhos.

3.3 A excelência académica e o nível socioeconómico

É notório que existe uma explícita associação entre o nível socioeconómico da família e muitos outros aspectos que dizem respeito à vida do aluno. Por exemplo, um NSE favorável permite um fácil acesso a serviços de saúde, a uma boa alimentação e educação; determina uma certa influência no ambiente físico, no local de residência e inclusive na escolha dos amigos do aluno; nos tipos de cuidados que são dados à criança nos seus primeiros anos de vida; e no tamanho da sua família, na sua estrutura autoritária e na sua estabilidade (L. Hoffman, 1984).

Iniciamos a enumeração das contribuições das componentes do NSE, pelo rendimento mensal, ou mais frequentemente designado de salário mensal. Neste figuram os recursos económicos da família e a literatura sugere que a privação económica no desenvolvimento das crianças se estabelece apenas por uma dicotomia fácil entre ‘pobres’ e ‘não pobres’. Uma situação de pobreza nos primeiros anos de vida da criança parece ser mais prejudicial do em anos mais tardios da infância (Duncan & Magnunson, 2003).

O capital humano constitui uma segunda forma dos recursos familiares baseados no NSE, onde estão incluídas as capacidades parentais adquiridas formal ou informalmente e que são valorizadas no campo laboral ou em casa (Becker, 1975, cit. por Duncan & Magnunson, 2003). A literatura tem vindo a mostrar que a educação dos pais surge como uma variável que influencia o rendimento académico dos alunos (e.g. Crane, 1996; McCartin & Meyer, 1988; Wang, Wildman, & Calhoun, 1996). No estudo de Kelly, Power e Wimbush (1992) especificou-se que mães solteiras e mais novas, com menos habilitações literárias, enfatizam a obediência (portanto um estilo educativo mais autoritário) do que os pais mais velhos e com mais habilitações literárias. Os mesmos resultados foram replicados por Leung e colaboradores (1998), na medida em que pais com baixos níveis de educação nos EUA e na Austrália estão associados a um estilo educativo autoritário, que por sua vez está positivamente relacionado com o rendimento excepcional.

Em casos de pais com baixas habilitações literárias e pais empregados verifica-se a pouca participação em actividades escolares quando são comparados com pais que possuem maiores níveis de escolaridade completos e desempregados (Dauber & Epstein, 1993 cit. por Wade, 2004). As habilitações literárias dos pais, o rendimento familiar e o envolvimento parental estão associados com o rendimento excelente dos alunos. Contudo quando o NSE é controlado, o envolvimento parental é a única variável com um impacto positivo no desempenho escolar dos alunos (Wade, 2004).

A educação formal dos pais pode muito bem influenciar o bem-estar das crianças ao moldar as suas interações com os pais. Portanto, os pais com mais habilitações literárias conseguem dispor de um ambiente familiar mais estimulador a nível cognitivo e exibir um estilo mais verbal e reforçador da aprendizagem (Laosa, 1983; Richman, Miller, & Levine, 1992, cit. por Duncan & Magnunson, 2003). Estas diferenças nas habilitações literárias parentais explicam as consequências nas crianças de pais menos escolarizados, que demonstram ter um desempenho fraco nas medidas de desenvolvimento cognitivo quando comparadas às crianças que são

oriundas de famílias mais escolarizadas (Harris, Terrel & Allen, 1999, cit. por Duncan & Magnunson, 2003).

Especificamente, Haveman e Wolfe (1995) na sua revisão de estudos já publicados sugerem que as metas educacionais das mães estão mais intimamente relacionadas com os desempenhos académicos dos filhos do que as habilitações dos pais. Inclusive, esta variável parece ser a que mais está mais relacionada com as interações entre mãe-filho, com a estimulação cognitiva do ambiente familiar e com o desenvolvimento cognitivo da criança (Bornstein et al., 2003; Haveman & Wolfe, 1995; Hoff, 2003; Hoff-Ginzberg & Tarfif, 1995).

Estas interacções entre pais e filhos são apontadas pelos investigadores desenvolvimentistas como o principal mediador da educação dos pais nos filhos. No entanto, o papel das capacidades aprendidas pelos pais ao longo da respectiva educação formal demonstra ter uma importância significativa sob as capacidades organizativas de rotinas diárias da família e de recursos, de uma forma eficaz permitindo-lhes concretizar os seus objectivos parentais (Michael, 1972).

Quanto à profissão dos pais, é a componente do NSE mais estudada, pois está intimamente ligada à educação e aos ganhos daí provenientes, além de que quando comparada ao rendimento familiar, consegue medir melhor a posição económica permanente das famílias. As profissões com elevado estatuto tipicamente conferem maiores ganhos, mais controlo e mais prestígio (Jencks, Perman, & Rainwater, 1988). Neste seguimento, pode dizer-se que o rendimento e a educação formal dos pais está implícita na ocupação profissional pois sabendo esta última é possível obter uma estimativa concisa dos outros dois factores (Hoffman, 2003). Apesar de existirem associações modestas entre a ocupação profissional dos pais, os seus valores e as práticas parentais não foram encontradas evidências convincentes de que estas associações sejam causais (Duncan & Magnunson, 2003). A pesquisa longitudinal elaborada por Gottfried e colaboradores (2003) mostrou que a ocupação profissional da figura do pai está mais relacionada com as metas de desenvolvimento da criança do que a ocupação da mãe.

Por sua vez, muitos autores argumentam que é o ambiente familiar que prediz o sucesso académico dos alunos e não o nível socioeconómico *per se* (Ma & Kishor, 1997). Na sua perspectiva, os estilos educativos parentais, o apoio parental e o seu encorajamento na escolarização dos filhos bem como estimulação intelectual parecem desempenhar um papel mais significativo no sucesso académico de todos os alunos inclusive os de baixo nível socioeconómico (Mashile, 2001).

Segundo Saavedra (2001) a associação entre o fraco desempenho escolar e os níveis económicos mais desfavorecidos não é de agora. Esta relação baseia-se no reconhecimento generalista de que os alunos de classes sociais mais desfavorecidas possuem uma atitude face à escola menos positiva, com menos entusiasmo e motivação, e têm dificuldades em realizar as actividades propostas com sucesso. Desta forma, a classe social mais desfavorecida é encarada como provável geradora de situações de risco, pois as crianças oriundas de meios socioeconómicos e culturais mais baixos têm também meios familiares menos estimulantes a nível intelectual (Manning & Baruth, 1995 cit. por Saavedra, 2001).

A autora realizou um estudo com estudantes portugueses (do 7º e 9º ano do ensino básico) onde especificamente pretendeu analisar se o sexo dos alunos e o seu nível socioeconómico influenciam de diversas formas o aproveitamento escolar dos mesmos. Contudo, o sexo dos alunos não é relevante para a nossa investigação pelo que nos centrámos apenas nos resultados da relação alunos – nível socioeconómico.

As conclusões do estudo vão no sentido de que os alunos de níveis socioeconómicos elevados (cujos pais e mães possuem licenciaturas) são bons alunos e possuem toda uma bagagem escolar e cultural que permitirá à grande maioria alcançar o mesmo patamar académico dos pais. Por conseguinte, os pais que alcançaram o 12º ano de escolaridade têm filhos que exibem baixos resultados escolares, o que leva a crer que possivelmente exercerão profissões cujo prestígio será sempre abaixo da classe média. A organização dos níveis socioeconómicos (sendo 1 o nível mais baixo e 4 o mais alto) foi baseada na profissão do pai e da mãe, e nas suas respectivas habilitações literárias. Assim a autora pode ainda ressalvar que os alunos dos níveis socioeconómicos 1, 2 e 3 obtinham piores resultados escolares que os alunos do NSE mais elevado. Tal facto pareceu indicar que quanto mais elevadas as habilitações académicas dos pais, melhor será o desempenho escolar dos filhos (Saavedra, 2001).

O impacto de cada componente do NSE afecta os estilos educativos parentais e o desenvolvimento da criança em vários aspectos (De Garmo, Forgatch e Martinez (1999), pelo que a decisão final sobre que componentes usar depende da particularidade do estudo.

Parte II

Estudo Empírico

Capítulo 4

Objectivos e hipóteses de investigação

Os alunos do Ensino Secundário que apresentam um rendimento académico excelente são o foco deste trabalho. Nesse sentido, o objectivo geral é o de estudar a relação das características do ambiente familiar entre si (estilos educativos parentais, habilitações literárias dos pais e estatuto profissional) com a excelência académica destes alunos.

Este objectivo especifica-se em três questões de investigação: 1) Qual a percepção dos pais de alunos excelentes acerca do seu estilo educativo parental?; 2) Qual a percepção dos alunos excelentes acerca do estilo educativo parental? e 3) Qual a relação das variáveis estilo educativo parental, habilitações literárias e situação profissional dos pais com o desempenho académico excelente dos filhos?

Associado a estes objectivos foram formuladas as hipóteses que se seguem tendo por base a revisão de literatura:

H1: É expectável que os filhos e os pais partilhem a mesma percepção do estilo educativo parental.

Esta hipótese fundamenta-se no pressuposto de que as práticas parentais mais frequentemente utilizadas pelos pais são aquelas que apresentam a maior concordância com o estilo educativo parental (Lila, 2009). Desta forma, procuramos identificar se a efectividade das práticas dos pais que são consonantes com o estilo educativo parental, também são as mesmas percepcionadas pelos jovens.

H2: Existem diferenças significativas na percepção do estilo educativo parental consoante as habilitações literárias dos pais.

H3: Existem diferenças significativas na percepção do estilo educativo parental consoante a situação profissional dos pais.

Estas hipóteses baseiam-se na assunção de que pais de diferentes níveis socioeconómicos privilegiam diferentes características e valores para os filhos. A defesa desses valores em detrimento de outros faz com que os pais exibam diferentes comportamentos com os filhos (Kohn, 1963). Devemos ter em conta que ao falarmos de NSE falamos das variáveis mencionadas que o compõem.

Capítulo 5

5.1 Participantes

Na presente investigação participaram 52 alunos ($n = 52$) do Ensino Secundário, nomeadamente dos cursos científico-humanísticos da Escola Secundária Gabriel Pereira - Évora (10º, 11º e 12º anos de escolaridade) com rendimento académico considerado excelente.

Por “rendimento académico excelente” leia-se média académica igual ou superior a dezasseis valores, considerando para o efeito a média aritmética das classificações que os alunos obtiveram em duas disciplinas: (i) uma disciplina de componente de formação geral comum aos três anos do Ensino Secundário nas quatro áreas científicas (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais), Português A; e (ii) a disciplina de componente de formação específica comum aos três anos do Ensino Secundário nas quatro áreas científicas, Matemática A (para os cursos de Ciências e Tecnologias e de Ciências Socioeconómicas), História A (para o curso de Línguas e Humanidades) e Desenho A (para o curso de Artes Visuais).

A distribuição da amostra por ano de escolaridade encontra-se razoavelmente distribuída pelos 3 anos do Ensino Secundário.

Tabela 1

Distribuição dos participantes por ano de escolaridade frequentado

	Frequência	Proporção
10ºano	11	25,0
11ºano	17	38,6
12ºano	16	36,4
Total	44	100

Através da análise da Tabela 1 podemos verificar que a amostra do nosso estudo é constituída por maioritariamente alunos do 12º ano e do 11º ano. No entanto estas diferenças entre anos de escolaridade não se mostram muito significativas.

A questão de não ser apresentada a caracterização da amostra pelo sexo dos participantes reside na opção de encararmos o desempenho académico excelente em

bloco, ou seja, seleccionámos os alunos que encaixam nesse padrão de rendimento e tratamo-lo todo em conjunto. Desta forma, seria concedida uma maior importância às variáveis estilos educativos parentais, habilidades literárias dos pais e sua situação profissional. E como havia sido referido, este estudo pretende perspectivar e compreender as relações do ponto de vista dos próprios pais, centrando-se nas suas características e fundamentalmente na variabilidade da sua influência sobre o desenvolvimento dos filhos.

Para a recolha da presente amostra foram considerados os seguintes critérios de selecção: (a) frequência de cursos científico-humanísticos da Escola Secundária Gabriel Pereira; e (b) obtenção de média de rendimento académico às duas principais disciplinas comuns aos três anos que compõem o Ensino Secundário (a de componente geral - Português A e a de componente específica, variável em função dos cursos a que respeitam) igual ou superior a dezasseis valores aquando do momento de aplicação dos instrumentos.

Considerámos estes dois critérios de selecção, primeiro porque no âmbito de uma investigação que pretende estudar estilos educativos parentais de alunos considerados academicamente excelentes faz-nos mais sentido apostar em alunos que frequentam cursos mais directamente vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior.

Por outro lado, porque de acordo com o currículo nacional actual, concretizado nos planos de estudo elaborados a partir das matrizes curriculares [Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Julho, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 84/2007, de 21 de Setembro], das disciplinas que são comuns aos três anos que compõem o Ensino Secundário (Português A e Educação Física, da componente de formação geral; e uma disciplina trienal da componente de formação específica, variável face ao curso escolhido pelo aluno), será mais consistente considerar as disciplinas mais directamente associadas ao próprio prosseguimento de estudos *tout-court*, pelo que se optou por excluir do cálculo da média académica a classificação da disciplina de Educação Física, orientada neste sentido apenas para alunos candidatos a cursos do Ensino Superior de ciências do desporto.

5.2 Instrumentos utilizados

Nesta investigação foi utilizado o Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP) de Ducharme e colegas (2006) traduzido e adaptado das *Parenting Scales* de Lamborn e colaboradores (1991). O objectivo do QEEP é avaliar as percepções que os alunos têm dos estilos educativos dos pais. Neste questionário são incluídas as características das dimensões de responsividade e exigência que Baumrind (1971) e Maccoby e Martin (1983) propuseram. Este questionário é composto por 19 itens que se reúnem em duas subescalas, a responsividade/afecto/envolvimento (10 itens) e a supervisão/exigência (9 itens). Nos cinco itens iniciais, o adolescente avalia o pai, e nos cinco itens seguintes a mãe; nos restantes itens do questionário deve avaliar ambos. Quando de situações de ausência de pai e/ou mãe, os adolescentes devem responder tomando em consideração as figuras que desempenhem o papel de pais ou que estejam responsáveis pela sua educação (padrastos, madrastas, avós, tios, etc.).

As alternativas de resposta são constituídas por escalas de tipo Likert. Nos primeiros 5 itens são: “1 – discordo totalmente, 2 – não concordo, 3 – concordo, 4 – concordo em absoluto”. No item 6 e 7 as alternativas são igualmente numa escala de quatro pontos: “1 – nunca, 2 – às vezes, 3 – frequente, 4 – sempre”. No item 8 e 9, a escala mantém-se de quatro pontos renomeados: “1 – quase todos os dias, 2 – algumas vezes por semana, 3 – algumas vezes por mês, 4 – quase nunca”. Do item 10 ao item 19 as alternativas são “1 – nada, 2 – pouco, 3 – bastante, 4 – muito”.

Os autores realizaram a adaptação deste questionário para a população portuguesa. A sua aplicação envolveu 641 adolescentes dos 12 aos 21 anos; a estrutura factorial do QEEP foi explorada através de uma análise de componentes principais, onde foram extraídos 2 factores que, no final explicam 42,5% da variância. Os coeficientes alfa de Cronbach para as duas subescalas são valores bastante razoáveis. A subescala da responsividade apresenta 0.78 e a subescala da exigência 0.85. Ambas apresentam um correlação positiva moderada ($r = .43$, $p < 0.001$) demonstrando uma consistência interna muito satisfatória e superior à da versão original de Lamborn e colegas (1991).

O desenvolvimento da versão para pais permitiria a comparação das percepções entre alunos e pais. Por conseguinte, a partir do QEEP original para alunos foi criada uma versão do questionário para pais (anexo iii) (Lemos & Silva, 2011a) autorizada pela autora do questionário original. Contudo não foi possível ter dados sobre os estudos de adaptação (anexo iv).

O questionário adaptado manteve na medida do possível, o significado original de cada questão, tendo apenas os itens sofrido alterações a nível da pessoa gramatical em causa e do sujeito que recebia a acção (e.g. no versão para alunos, o item 6 é: *Quando tens uma má nota na escola com que frequência os teus pais te encorajam a insistir para melhorar?*; na adaptação para pais o item 6 passou a ser: *Quando o vosso filho tem uma má nota com que frequência a vossa família o encoraja a melhorar?*).

O formato do questionário e as opções de resposta mantiveram-se fiéis ao questionário original, em escalas de tipo Likert. Apenas as instruções na versão para pais foram explicadas mais incisivamente, de forma a evitar interpretações dúbias das mesmas.

Para acompanhar a versão para pais do QEEP, foi desenvolvida uma ficha de identificação do agregado familiar (Lemos & Silva, 2011b). Esta ficha pretendia recolher informações acerca do agregado familiar do aluno inquirido, que doutra maneira não seriam possíveis de recolher através do QEEP (anexo v). Tais informações estão directamente relacionadas com as variáveis socioeconómicas a estudar nesta investigação, pelo que se reflectem automaticamente nas questões criadas (as habilitações literárias das figuras parentais, a sua profissão e respectiva situação profissional, a idade de ambos, o número do agregado familiar, o número de irmãos/irmãs do aluno e o rendimento familiar mensal).

As opções de resposta no caso das habilitações literárias basearam-se na existência desses mesmos graus de ensino no Sistema Educativo Português. No caso do rendimento familiar mensal ser constituído por duas figuras parentais, por pressuposto, partiu-se do valor do salário mínimo nacional à data de 485 Euros concedendo sempre uma margem para outros rendimentos. Desta forma estabeleceu-se o patamar dos 600 Euros, tentando a partir daí estabelecer limites razoáveis e abrangentes de não inibirem a respostas dos pais (Pordata, 2012).

5.3 Procedimentos

O primeiro passo nos procedimentos de recolha dos dados foi estabelecer contacto com a Direcção da Escola Secundária Gabriel Pereira, de forma a entregar pessoalmente uma carta informativa (anexo vi) acerca dos objectivos do estudo e dos procedimentos envolvidos, explicitando claramente o que se pretendia fazer. Por fim, era pedida a autorização da escola no sentido de contarmos com a sua colaboração.

A selecção da amostra de alunos com rendimento académico excelente foi feita através das notas de final de período (especificamente, do 2º período do ano lectivo de 2010/2011), incluindo os 3 anos de escolaridade secundária. Esta informação foi retirada da página electrónica da própria Escola. Após a aplicação dos critérios de selecção mencionados na secção dos participantes (uma média de rendimento académico igual ou superior a 16 valores, nas duas disciplinas justificadas e a frequência num curso científico-humanísticos do Ensino Secundário), foram contactados pessoalmente os alunos que compunham a amostra. Numa primeira fase, foi-lhes entregue o pedido de autorização aos Encarregados de Educação para poderem participar na investigação (anexo vii). Após a autorização concedida era entregue um envelope com os alunos que continha: o QEEP – versão para pais, o QEEP – versão para alunos, e a ficha de identificação do agregado familiar, criada para esta investigação. Era indicado aos alunos que devolvessem o questionário no dia seguinte, pois o seu preenchimento durava 15 minutos.

Os procedimentos para a análise estatística dos resultados deste trabalho foram realizadas com recurso ao programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences* - versão 18 para o Windows).

Antes de mais verificou-se a adequabilidade da base de dados, o que permitiu identificar 8 participantes que não responderam a um número significativo de itens do QEEP. Desta forma, a amostra total ficou reduzida a 44 participantes.

Capítulo 6

Resultados

6.1 Estudo da relação entre as variáveis

Na análise da estatística descritiva, encontramos as médias mais altas nas medidas da percepção dos pais face à sua responsividade ($M = 3.52$) e a percepção dos mesmos face à sua exigência ($M = 3.46$). Os limites mínimos e máximos das respostas são de 1 e 4, respectivamente. Ambas aproximam-se bastante do valor máximo (ver tabela 2).

Para dar início ao tratamento dos dados recolhidos realizou-se uma selecção das variáveis mais pertinentes para estudo e que permitiriam criar indicadores sobre a relação entre essas variáveis. Para o efeito, utilizaram-se as correlações de Pearson, dado que se trata de um teste que indica a força e a direcção do relacionamento linear entre duas variáveis quantitativas (Maroco, 2007). Assim, foram apuradas as variáveis que se encontram correlacionadas na tabela seguinte.

Tabela 2

Matriz de correlações das variáveis do estudo, média e desvio-padrão

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Ano escol aluno	-	-.28	.17	.26	-.18	-.16	-.12	-.10
2. Rend fam mensal		-	.14	.25	.03	-.11	.13	-.009
3. Idade do pai			-	.76**	-.03	-.10	.17	.19
4. Idade da mãe				-	-.17	-.10	.09	.07
5. Respons pais					-	.05	.30*	.01
6. Exigênc pais						-	.30*	.29
7. Respons alunos							-	.53**
8. Exigênc alunos								-
<i>M</i>	11.11	3.14	2.84	2.61	3.52	3.46	3.33	3.07
<i>DP</i>	.78	.64	1.03	.78	.18	.43	.37	.49

Nota: 1= Ano de escolaridade do aluno; 2 = Rendimento familiar mensal; 3 = Idade do pai; 4 = Idade da mãe; 5 = Percepção dos pais da sua responsividade; 6 = Percepção dos pais da sua exigência; 7 = Percepção dos alunos acerca da responsividade dos pais; 8 = Percepção dos alunos acerca da exigência dos pais.

N= 44; ** $p < .01$; * $p < .05$

No que toca às correlações apresentadas podemos identificar as 3 que sobressaem dada a sua significância na tabela 2.

A correlação significativa existente entre a percepção da responsividade por parte dos pais e a percepção de responsividade parental por parte dos filhos é de $r = .30$. Sendo uma correlação de sentido positivo significa que tanto as percepções dos pais como as dos filhos aumentam no mesmo sentido. Temos uma correlação significativa entre a percepção de exigência parental pelos próprios pais e a responsividade parental percepcionada pelos alunos ($r = .30$). Esta indica que as percepções parentais e dos filhos podem ser semelhantes para pais e filhos, na dimensão exigência e responsividade.

A percepção de responsividade parental por parte dos alunos revelou-se positiva e significativamente correlacionada com a percepção dos alunos face à exigência parental ($r = .53$).

Em jeito de síntese, a primeira hipótese que se refere à partilha de uma percepção equivalente do estilo educativo parental quer pelos pais quer pelos alunos foi confirmada. Dado que tanto a responsividade e exigência percepcionadas pelos pais como as percepções dos alunos em relação a ambas as dimensões estão correlacionadas positivamente e de modo significativo. O sentido positivo das correlações contribui precisamente para nos indicar que à medida que os pais se percebem como mais responsivos/exigentes os filhos também os percepcionam desta forma.

Atentando no facto de a amostra ser reduzida, surgiu uma certa dificuldade em identificar diferenças significativas nos resultados obtidos. Tal circunstância levou-nos a sermos mais abrangentes não seguindo a tendência de analisar apenas os valores mais evidentes. Desta feita, baixámos o limiar do valor das correlações a analisar para podermos incluir as correlações cujo valor fosse igual ou superior a $r = .25$.

Podemos atentar na correlação entre a idade da mãe e o ano de escolaridade do aluno ($r = .26$), que se mostra uma boa correlação. É uma correlação que se mostra lógica pois à medida que a idade da mãe aumenta também avança o nível de escolaridade dos alunos. O interesse reside no facto de ser exclusivamente a idade da mãe que está significativamente mais correlacionada com o ano de escolaridade dos filhos.

A correlação negativa que se verifica entre o ano de escolaridade do aluno e o rendimento familiar mensal é substantiva ($r = -.28$). À medida que os anos de escolaridade do aluno aumentam, ou seja, quanto mais perto estiver de terminar o Ensino Secundário, menor será o rendimento familiar mensal. Esta significância deveria ser objecto de uma melhor análise.

Existe também uma correlação positiva entre o rendimento familiar mensal e a idade da mãe ($r = .25$). Esta correlação assume um carácter relevante por novamente ser a mãe, a figura parental que sobressai nesta correlação (anteriormente correlacionada com o ano de escolaridade dos filhos). Assumindo-se talvez como a figura parental com mais importância para a vida dos filhos na adolescência.

A percepção dos pais face à sua exigência e a percepção dos alunos sobre a exigência dos pais ($r = .29$) está também bem correlacionada – o que significa que quanto mais os pais se percebem exigentes, também os filhos os percepcionam assim por via das práticas parentais utilizadas.

Por outro lado, também merece referência a forte correlação entre a percepção das dimensões do estilo educativo parental por parte dos filhos ($r = .53$) quando

comparada com a força da correlação das dimensões percepcionadas por parte dos pais ($r = .05$).

6.1.1 Estudo da comparação das práticas mais relevantes entre pais e filhos

No questionário original (Ducharme et al., 2006) as duas subescalas estão correlacionadas de forma moderada ($r = .43$, $p<0.001$). Desta forma, optámos por identificar quais os itens dos questionários se mostraram mais representativos de cada dimensão dos estilos educativos parentais (responsividade e exigência), quer para os pais quer para os filhos.

A partir deste objectivo tripartimos os itens em grupos extremos. Assim, conseguimos apurar mais facilmente quais os itens mais relevantes das duas dimensões que se referem às práticas parentais. As tabelas completas encontram-se em anexo (anexo viii), no entanto salientamos as práticas mais significativas.

No que se refere à dimensão da **responsividade parental** percebida pelos próprios pais, sobressaem com a maior média os itens 1 ($M = 3.95$; $DP = .21$) e 2 ($M = 3.93$; $DP = .25$) respondido pela mãe (*O meu filho pode contar comigo para o ajudar se ele tiver algum problema; Eu incito o meu filho a dar o seu melhor em qualquer coisa que ele faça*, respectivamente). Na figura do pai sobressaem os itens 1 ($M = 3.89$; $DP = .32$) (*O meu filho pode contar comigo para o ajudar se ele tiver algum problema*) e 3 ($M = 3.84$; $DP = .37$) (*Eu incito o meu filho a pensar pela sua cabeça*). Por sua vez os itens 8 (*A nossa família passa algum tempo só a conversar com o nosso filho*) e 9 (*A nossa família faz qualquer coisa divertida em conjunto*) surgem no grupo mais inferior ($M = 3.32$; $DP = .74$ e $M = 2.14$; $DP = .70$ respectivamente).

Quanto à dimensão **exigência parental** percepcionada pelos mesmos, apenas o item 11 (*Onde vai o nosso filho quando sai à noite*) se situa no grupo superior ($M = 3.70$; $DP = .51$). No limite inferior encontramos o item 14 ($M = 3.34$; $DP = .64$) (*Os pais tentam saber: Como gasta o nosso filho o seu dinheiro*) e o item 19 ($M = 3.34$; $DP = .64$) (*Os pais realmente sabem: Como gasta o nosso filho o seu dinheiro*).

Nas **percepções dos alunos** em relação à **responsividade** dos pais surgem o item 1 ($M = 3.80$; $DP = .41$), o item 2 ($M = 3.70$; $DP = .46$) e o item 3 ($M = 3.77$; $DP = .41$).

.42) em relação à mãe como os mais significativos (1 - *O meu filho pode contar comigo para o ajudar se ele tiver algum problema*; 2 - *Eu incito o meu filho a dar o seu melhor em qualquer coisa que ele faça* e 3 - *Eu incito o meu filho a pensar pela sua cabeça*). No grupo inferior encontramos o item 4 referindo-se ao pai ($M = 2.90$; $DP = .91$) (*Eu ajudo o meu filho nos seus trabalhos escolares se houver alguma coisa que ele não compreenda*). Os itens 8 ($M = 1.90$; $DP = .86$) e 9 ($M = 2.73$; $DP = .76$), apresenta as médias mais baixas (8 - *A nossa família passa algum tempo só a conversar com o nosso filho*; 9 - *A nossa família faz qualquer coisa divertida em conjunto*).

Na percepção dos alunos em relação à **exigência** dos pais, nenhum item se situou no grupo superior e no grupo inferior das médias. Tal pode significar que não percepionam as práticas exigentes dos pais.

Quando falamos em responsividade, referimo-nos ao campo mais afectivo-emocional, concretamente à sensibilidade dos pais face aos interesses e necessidades dos filhos. Portanto quando nos debruçamos a comparar as percepções de pais e filhos nos itens relativos a esta dimensão encontramos coincidências nos itens 1 e 2 para a figura da mãe; com isto querendo dizer que tanto as mães como os filhos expressam e percepionam a responsividade de igual forma, e num nível bastante superior.

Encontramos outro par de itens na dimensão da responsividade que coincide nas percepções de pais e filhos, mas no grupo inferior: o item 8 e 9. Ao aprofundarmos os valores das médias de cada item podemos constatar que a percepção dos pais ($M = 3.32$; $DP = .74$) de que conversam algum tempo com os filhos difere ainda bastante da percepção dos filhos ($M = 1.90$; $DP = .86$).

Na dimensão da exigência, que se refere ao controlo que os pais exercessem de forma a colocar limites aos filhos fazendo-os cumprir as normas morais e regras sociais, tanto nas percepções dos pais como nas dos filhos, não existem coincidências de itens. No entanto parece-nos que os pais expressam práticas no sentido de saber para onde os filhos saem à noite ($M = 3.70$; $DP = .51$); mas também as têm no sentido de tentar saber e realmente sabem onde os filhos gastam dinheiro ($M = 3.34$; $DP = .64$; $M = 3.34$; $DP = .64$)

6.2 Estudo das diferenças entre grupos

Com o objectivo de procurar diferenças entre os grupos utilizou-se o método de análise de variância simples (ANOVA). Este teste paramétrico pretende testar diferenças entre médias de resultados nos subgrupos considerados. Fizeram-se comparações de médias tendo como variável dependente as dimensões do estilo educativo parental – responsividade e exigência – e como variável independente as habilitações literárias do pai e da mãe. Por sua vez o mesmo procedimento foi repetido ao utilizar a situação profissional do pai e da mãe como variável independente (tabela 3).

Tabela 3

Valores dos testes *F* e respectiva comparação de médias dos grupos considerados

	Habilitações Literárias				Situação Profissional			
	Pai		Mãe		Pai		Mãe	
	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>
Responsividade percepcionada pelos pais	3,51	1,24	3,52	0,60	3,52	1,67	3,52	0,88
Exigência percepcionada pelos pais	3,47	2,96*	3,46	0,89	3,50	0,33	3,46	0,83

Nota: *M* - Média dos grupos; *F* – valor do teste *F* referente à análise de variância simples.

* $p < .05$

Nos casos das variáveis não dicotómicas concretizaram-se comparações múltiplas a posteriori (*POST-HOC*), para verificar a natureza das diferenças encontradas. Dada a reduzida amostra, a selecção dos testes baseou-se na permeabilidade do teste que pudesse encontrar diferenças (anexo ix).

Para a variável exigência percepcionada pelos pais verificaram-se diferenças significativas entre as médias de resultados nas variável habilitações literárias do pai ($F(4, 37) = 2.96, p < .05$). As comparações múltiplas a posteriori, usando o teste *Least Significant Difference de Fisher (LSD)*, revelaram que as diferenças são estatisticamente significativas entre as médias de resultados do 2º ciclo e 3º ciclo; do 3º ciclo e Ensino Superior e do Ensino Secundário e o Ensino Superior. Neste caso, favoráveis aos pais que possuem o 3º ciclo do ensino básico ($M = 3.82 ; DP = .20$) em detrimento dos do 2º ciclo ($M = 3.15 ; DP = .21$) e Ensino Superior ($M = 3.34 ; DP = .20$).

.46), e igualmente favorável aos pais com o Ensino Secundário ($M = 3.70$; $DP = .28$) relativo aos pais que possuem o Ensino Superior. Estes resultados confirmam parcialmente a hipótese 2, ou seja, é confirmada apenas na dimensão da exigência dos pais, no caso das habilitações literárias ao nível do 3º ciclo e Ensino Secundário do pai.

Quanto à terceira hipótese, de que existem diferenças significativas na percepção do estilo educativo parental consoante a situação profissional dos pais, não foram encontradas diferenças estatísticas. Uma possibilidade explicativa reside no facto de o número de participantes da amostra ser bastante reduzido, impossibilitando em primeira mão que a análise dos efeitos das habilitações literárias dos pais e a sua situação profissional sob o estilo educativo parental pudesse ser concretizada. Em segunda mão, dificultou a comparação dos pares de médias das variáveis em análise, não sendo possível identificar quais as condições que contribuem para influenciar o estilo educativo parental dos alunos com rendimento académico excelente.

Capítulo 7

Discussão de resultados

O estudo levado a cabo demonstrou que os estilos educativos parentais e as habilitações literárias de pais de alunos excelentes do Ensino Secundário se relacionam com o desempenho académico dos seus filhos. Apenas as habilitações literárias do pai mostram ter significado para o desempenho dos filhos; e o facto de os pais se encontrarem empregados ou noutra situação de empregabilidade não revelou ter impacto nesse mesmo desempenho. Passemos a analisar, segundo as hipóteses do estudo, esta resposta ao objectivo geral do estudo.

No que toca à **primeira hipótese** – igual percepção de estilo educativo parental por parte dos pais e dos seus filhos – os resultados obtidos permitiram verificar que existe uma correlação entre ambas as dimensões da parentalidade percepcionadas pelos pais e pelos filhos. Sendo assim, parece-nos correcto poder concluir que a dimensão responsividade e exigência (que definem o estilo educativo parental adoptado pelos pais) são interpretadas por via das práticas educativas que os pais praticam com a criança. Muito provavelmente ao termos analisado os itens do QEEP, onde identificámos quais as práticas importantes para ambos, pudéssemos associá-las a práticas percebidas de igual forma por ambos (Lila, 2009).

A dimensão da responsividade refere-se a atitudes de apoio e compreensão por parte dos pais que favorecem a individualidade e a auto-afirmação dos filhos. Nesta dimensão os itens respondidos pela mãe e pelo filho em relação à mãe coincidem. Os filhos consideraram a prontidão e disponibilidade da mãe para solucionar problemas da mesma forma que a mãe os conotou. Também no que toca ao incitamento do melhor desempenho do filho, as mães mostram coincidência com a resposta dos filhos. Os filhos por seu turno adicionam o encorajamento a serem mais autónomos como prática recorrente da mãe.

Em relação à figura do pai, não houve coincidência entre os itens da dimensão da responsividade pelos pais e pelos filhos.

Ainda na dimensão da responsividade, em relação às práticas que remetem para o conversar com o filho e concretizar actividades em família, existe coincidência na baixa frequência que ambos os intervenientes concedem a estas actividades. Estes exemplos apontam para a possibilidade destas práticas também serem as menos valorizadas nestas famílias de alunos com elevados desempenhos escolares.

No que toca à outra dimensão, a exigência - implementação de limites e regras que favoreçam a disciplina e o respeito - nenhum item respondido pelos filhos em relação à sua percepção da exigência dos pais se destacou significativamente.

Tal facto parece ir de encontro ao único item que os pais consideram ser significativo: o de tentarem saber para onde saem os filhos à noite. Este é inclusive o aspecto mais vezes abordado com os filhos, dada a frequência com que surge na dimensão exigência, por parte dos pais. Já os filhos não sentem essa mesma exigência por parte dos pais em criar limites nas suas actividades. Por outro lado, o controlo dos gastos financeiros dos filhos é outro aspecto bastante enumerado e ao qual é dada alguma importância por parte dos pais. Nestes contextos familiares, parece-nos que os assuntos relacionados com as saídas à noite e as questões financeiras são os mais frequentemente abordados, em detrimento do que fazem os filhos nos tempos livres, quem são os amigos dos seus filhos e onde passam a tarde quando saem da escola.

A força das correlações da percepção do estilo educativo parental (através das dimensões responsividade e exigência) difere de pais para filhos. A diferença dos valores destas correlações exige análises mais aprofundadas de forma a encontrarmos a explicação devida. No entanto podem sugerir que, provavelmente, os filhos percepcionam com maior clareza as práticas parentais do que os próprios pais as percepcionam.

Dado que neste estudo, a amostra recolhida demonstrou ser reduzida, os resultados referidos anteriormente surgem numa óptica de análise meramente descritiva quanto às práticas percebidas pelos pais e pelos filhos. Não nos foi possível recorrer à identificação dos estilos educativos parentais como Ducharne e colegas (2006) concretizaram, utilizando as dimensões da exigência e da responsividade.

Por outro lado, se partirmos do pressuposto de que, as acções dos pais implicam uma intenção, então seria suficiente usarem determinadas práticas educativas para que os seus objectivos fossem partilhados pelos filhos. No entanto, esta simples associação não ocorre, pois segundo Hernández e colegas (1998, cit por Bem & Wagner, 2006) não podemos afirmar que exista uma relação directa entre os valores e os objectivos que os pais ambicionam para os filhos, e aqueles que estes adquirem. Os autores entendem que a adopção e interiorização dos valores por parte dos filhos não é resultante de uma mera observação e imitação dos valores paternais. Antes, os filhos são agentes activos no seu processo de construção de valores. Por isto, os valores dos filhos poderão ser semelhantes aos dos pais, mas nunca idênticos.

Segundo Bem e Wagner (2006), os pais ao procurarem que o filho atinja determinado objectivo, fazem-no por via das práticas parentais que estão baseadas nos seus valores pessoais. As práticas parentais, por sua vez compõem o estilo educativo parental. Precisamente por via desta relação associativa entre valores adoptados podemos hipotisar que os filhos possam diferir na sua percepção das práticas parentais (primeiramente) e do estilo educativo parental (em segundo lugar).

Relativamente à **segunda** hipótese, apenas foi verificada no que toca às habilitações do pai nos casos do 3º ciclo do ensino básico e no Ensino Secundário. Tal como acontece com o estudo de Saavedra (2001) os nossos resultados também evidenciaram que estes níveis de escolaridade parecem ter uma relação mais forte com o rendimento académico destes alunos, do que pais com as habilitações de nível superior.

No entanto, estes resultados são um pouco contraditórios à literatura que indica que os factores implicados na avaliação do NSE, como é o caso das habilitações literárias dos pais, do rendimento familiar e da situação profissional costumam proporcionar meios familiares mais estimulantes para as crianças (e.g. Hart & Risley, 1995; Hoff-Ginsberg, 1991 cit. por Bornstein et al., 2003). Nestes casos, pressupõe-se que as habilitações dos pais lhes permitem aceder a conhecimentos bastante creditados e relevantes para compreender melhor o desenvolvimento da criança que os levará a estimular mais as estruturas cognitivas dos filhos através da estimulação dum discurso enriquecedor (Bornstein et al., 2003). Por outro lado, Haveman e Wolfe (1995) concluíram através da sua revisão de estudos que a educação da mãe está mais correlacionada com os desempenhos escolares dos filhos do que as habilitações literárias do pai. No entanto esta explicação reconhece pouca natureza causal (Mercy & Steelman, 1982).

De facto parece que existem mais factores que podem orientar o sentido desta correlação entre as habilitações literárias das mães e o desenvolvimento dos filhos. Uma das possibilidades reside no QI verbal das mães e dos filhos, e não no NSE (Borduin & Henggeler, 1981). Em 2000, Neiss e Rowe, testaram qual a influência da componente genética e dos níveis de escolaridade *per se* na associação entre a educação parental e o QI verbal das crianças. Assim, concluíram que a educação parental estava significativamente associada ao QI verbal dos filhos, mas de forma modesta (habilitações da mãe, $r = .16$; habilitações do pai, $r = .18$).

Perspectivando o NSE de uma forma mais ampla, a sua lista de possíveis dimensões constituintes é longa. Duncan e Magnuson (2003) referem que a qualidade

da escolaridade dos pais pode ser tão importante como a sua quantidade, no processo de parentalidade e de organização familiar. Tendo em conta que a classe social, o racismo e as diferenças culturais persistem entre gerações, as características dos avós podem ser relevantes, independentemente das vantagens ou desvantagens que os pais retiraram dos seus respectivos pais (Phillips, Brooks-Gunn, Duncan, Klebanov & Crane, 1998). As condições habitacionais como o local de residência onde as crianças estão inseridas podem revelar-se significativas (Brooks-Gunn, Duncan & Aber, 1997; Jencks & Mayer, 1990).

Relativamente à **terceira hipótese** não se verificou uma relação significativa entre a situação de empregabilidade dos pais de alunos excelentes e o estilo educativo parental. A situação de empregabilidade em casos favoráveis pressupõe que o indivíduo tenha uma ocupação profissional. Segundo Hoffman (2003) a ocupação profissional foi utilizada como a única classificação na pesquisa em Ciências Sociais durante anos e é incluída na maioria dos índices compósitos do NSE. Tendo em conta que a ocupação profissional é igualmente estável durante a adultez (Hauser, 1994; Hollingshead, 1975; Otto, 1975), na sua teoria, Kohn (1959a, 1959b, 1969) encontrou correspondência entre os requisitos exigidos nas ocupações de ambas as classes, com os estilos educativos parentais. Os pais de classes mais baixas usam o castigo físico e julgam os comportamentos dos filhos em termos de consequências; enquanto os pais da classe média utilizam mais a disciplina e julgam o mau comportamento em termos de intenção e objectivo.

As diferenças encontradas nas conceptualizações de Kohn encontraram repercussão noutras estudos ao longo dos anos. Por via das diferenças entre classes sociais, foi possível contextualizar estes efeitos no campo da parentalidade. Assim, no processo de socialização do filho, os pais de classes médias parecem ser mais propensos a utilizar técnicas de poder assertivas e a não concederem explicações, para que induzam na criança uma motivação intrínseca para obedecer ou para resistir a circunstâncias extenuantes. Este estilo educativo parental já foi associado à competência cognitiva das crianças, à competência social e ao desenvolvimento moral (e.g. Baumrind, 1971; Dornbusch et al., 1987; Hess, 1970; M. Hoffman, 1963, 1975; M. Hoffman & Saltzstein, 1967; L. Hoffman & Youngblade, 1999; Krevans & Gibbs, 1996; Steinberg, Dornbusch & Brown, 1992).

Na literatura está referido que pais pertencentes a níveis socioeconómicos mais elevados estabelecem frequentemente diálogos com os filhos, demonstram ter mais hábitos de leitura conjunta e proporcionam-lhes mais experiências de aprendizagem (Shonkoff & Phillips, 2000, cit. por Duncan & Magnunson, 2003). Além

disso, as suas conversas são consideradas mais ricas, apelam mais à interacção, incentivando o desenvolvimento do discurso da criança (Hart & Risley, 1995; Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995). Tais diferenças de práticas parentais, ainda que fortemente moderadoras na relação entre NSE e desempenho intelectual e académico da criança (Hoff-Ginsberg & Tardif, 1995; Walberg & Marjoribanks, 1976), não devem contudo, ser tidas como lineares. Devemos apontar outros factores implicados, nomeadamente: o número de pessoas do agregado familiar e o número de pares presentes no contexto “casa” (Bradley, 1994; Evans, Maxwell & Hart, 1999; Mercy & Steelman, 1982; Walberg & Marjoribanks, 1976). Portanto, parece não ser claro que a ocupação tenha uma relação directamente causal nos estilos educativos parentais e nos resultados do desenvolvimento das crianças.

Capítulo 8

Conclusão

Neste capítulo pretendemos fazer um balanço final da investigação realizada, enfatizando os principais resultados do nosso estudo bem como descrever as limitações e sugerir linhas para futuras investigações.

O modelo tipológico de Baumrind (1966, 1971, 1978), e as adequações de Maccoby e Martin (1983) muniram especialmente o campo de estudo da parentalidade ao ter identificado as práticas de socialização dos pais que levaram por sua vez à identificação de 4 estilos educativos parentais: autoritário, autoritativo, negligente e permissivo. Com estes recursos, autores como Dornbusch e colaboradores (1987), Lamborn e colegas (1991) e Steinberg e colegas (1989) estudaram particularmente a influência dos estilos educativos parentais sobre o desempenho escolar dos filhos. Nestes estudos concluíram que o estilo educativo autoritativo parece induzir a melhores resultados escolares, contudo estas conclusões apresentam algumas variabilidades a nível cultural.

Quando falamos em nível socioeconómico diversos factores nos surgem como prováveis influências (Bornstein et al., 2003; Entwistle & Astone, 1994). Podemos classificá-las como: a realização académica, o estatuto profissional e o rendimento financeiro (Cardoso, 2005). Estas 3 condições que remetem para características inerentes às figuras parentais, mostram ter relações directas entre si (Krieger et al., 1997; Liberatos et al., 1988; Mueller & Parcel, 1981). O contexto onde estas características actuam pode evidenciar alguma relação com o desempenho académico dos alunos, consoante o NSE ser mais elevado ou mais baixo. Os estudos nesta área têm evidenciado que a origem da família (Jencks, 1972; Sewell, Hauser, & Featherman, 1976 cit. por Stevenson & Baker, 1987), as habilitações literárias dos pais (Kohn, 1969; Majoribanks, 1979) e a sua atividade profissional (Kohn, 1959a, 1959b, 1969) contribuem para influenciar as práticas parentais, o que por sua vez pode ser significativo no desempenho académico dos filhos.

Neste estudo, podemos dar relevo à relação estatisticamente significativa da exigência parental com as habilitações literárias do pai. Ainda, as correlações que mais sobressaem são entre o ano de escolaridade do aluno e o rendimento familiar mensal e entre a idade da mãe e a idade do pai. No campo das dimensões da parentalidade: existem boas correlações entre a exigência dos pais e a sua responsividade quando percepcionada por parte dos alunos, quando comparada às

mesmas dimensões percepcionadas pelos pais, onde não existe uma correlação tão forte.

O principal objectivo desta investigação consistia em estudar a relação das características do ambiente familiar (estilos educativos parentais, habilitações literárias dos pais e estatuto profissional) com a excelência académica de alunos do Ensino Secundário.

Assim, através deste trabalho foi possível conceder um papel de maior destaque ao nível socioeconómico para facilitar o entendimento da sua relação com as restantes variáveis em estudo e não apenas como caracterizadora da amostra, como é recorrente acontecer em diversos estudos empíricos (Ensminger & Fothergill, 2003). A exploração dos vários agentes classificadores do NSE permitiu aprofundar os factores que podem estabelecer relações com o desempenho académico dos alunos. Acrescente-se que o facto deste estudo se debruçar sobre a população adolescente portuguesa ao analisar o seu percurso académico juntamente com a parentalidade tornou-se mais uma contribuição para o estudo desta faixa etária. O estudo dos estilos educativos parentais é sempre mais centrado na infância das crianças como crendo-se mais determinante.

No entanto, julgamos igualmente pertinente conceder aos adolescentes uma lugar de destaque nestas relações entre a parentalidade e a excelência académica. Dado que o desenvolvimento sociocognitivo da criança se inicia no seio familiar, pareceu-nos razão suficiente para explorarmos como é a fase da adolescência, onde o grupo de pares se torna quase tão importante e crucial como a família. Contudo, pudemos concluir que a importância dos pais nas questões educativas e metas vocacionais continua a ser tomada numa grande consideração por parte dos adolescentes. Devemos então reforçar o incentivo a uma mais extensa dedicação às populações adolescentes em Portugal.

Ao assumirmos a família como pilar essencial no crescimento das crianças, não devemos descurar o papel igualmente fundamental que a instituição educativa desempenha. Ademais é nesta instituição que surge o espaço onde a criança pode propiciar mais o seu desenvolvimento pessoal e académico, utilizando bastante os recursos que recebe em casa. Assim, através do carácter exploratório que se concedeu a este estudo, pretendemos que sirva para o conhecimento do perfil destes alunos, e da sua conjectura envolvente e mais pessoal, que é a família. Este tipo de investigação poderia assim contribuir para o trabalho nas áreas da excelência, mas também permitir revelar que o envolvimento parental dos pais na educação dos filhos

é um factor chave durante toda essa etapa. Pois, se a primeira forma de educar se inicia no seio da família, a formalidade do processo de aprendizagem não deve ser deixada à individualidade dos alunos, mas acompanhada pelos seus progenitores. Só assim se poderá delinear directrizes operacionais no sentido de promover a excelência académica em toda a comunidade escolar. Assim, talvez seja possível almejar um maior controlo do insucesso escolar e do abandono escolar.

Uma forte limitação deste estudo está na dimensão da amostra, como a mais provável causa para a ausência de relações significativas e preditoras do desempenho excelente dos alunos, no que toca às variáveis em causa. Igualmente a ausência de outras variáveis como o sexo dos alunos, e a sua idade poderiam permitir a identificação e exploração de outras relações na amostra. A homogeneidade da amostra a nível geográfico também pode ser reconhecida como uma limitação, na medida em que os dados foram apenas recolhidos duma escola secundária de um único distrito do país. Ainda, podemos apontar que a estruturação da recolha dos dados sociodemográficos poderia ter sido melhor realizada, dada a ausência de alguns elementos caracterizadores da amostra.

Como perspectivas futuras seria de considerar a inclusão das variáveis sexo e idade dos alunos, bem como o seu respectivo rendimento escolar, permitindo assim um maior rigor na relação entre estilos educativos parentais, habilitações literárias e situação profissional dos pais. Sugerimos ainda que outras variáveis do contexto familiar (como o numero de irmãos e irmãs e o agregado familiar) possam ser incluídas nas análises. Também julgamos pertinente concretizar investigações na área da excelência académica e da parentalidade, usufruindo de um período de tempo mais longo e com uma amostra mais diversificada.

Referências bibliográficas

- Ainsworth, M. (1985). Attachments across the life span. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 61, 792-812.
- Altenhofen, S., Brooke, D., & Biringen, Z. (2008). Early child care and education. In N. J. Salkind (Ed.), & K. Rasmussen (Managing Ed.), *Encyclopedia of Educational Psychology*, 1, 295-300.
- Altschul, I. (2011). Parental involvement and the academic achievement of Mexican American youths: What kinds of involvement in youths' education matter most?. *Social Work Research*, 35(3), 159-170.
- Aluja, A., del Barrio, V., & García, L. F. (2005). Relationships between adolescents memory of parental rearing styles, social values and socialisation behavior traits. *Personality and Individual Differences* 39, 903-912. doi:10.1016/j.paid.2005.02.028
- Aluja, A., & Torrubia, R. (1998). Viewing of mass media violence, perception of violence, personality and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 5, 973-989.
- Amaro, F. (2006). *Introdução à sociologia da família*. Mem Martins: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Araújo, L. S. (2010). Excelência em contextos de realização: na busca da convergência de factores cognitivos, motivacionais e de personalidade (Dissertação de doutoramento). Retirada de <http://repository.sdmu.uminho.pt/bitstream/1822/12424/1/Liliana%20Gomes%20da%20Silva%20Ara%C3%BAo.pdf>
- Arrindell, W. A., Akkerman, A., Bage's, N., Feldman, L., Caballo, V. E., Oei, T. P. S., et al. (2005). The short-EMBU in Australia, Spain and Venezuela: Factorial invariance and associations with sex roles, self-esteem, and Eysenckian personality dimensions. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 56-66.

Arrindell, W. A., Emmelkamp, P. M. G., Brilman, E., & Monsma, A. (1983). Psychometric evaluation of an inventory for assessment of parental rearing practices. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67, 163-177.

Arrindell, W. A., Perris, C., Eisemann, M., Granell de Alda, E., Van der Ende, J., Kkong Sin Guan, D., et al. (1992). Cross-national transferability of the two-factor model of parental rearing behaviour: a contrast of data from Canada, the Fed. Rep. Germany, Hungary, Japan, Singapore and Venezuela with Dutch target rating on the EMBU. *Personality and Individual Differences*, 13(3), 343-353.

Arrindell, W. A., Perris, H., Denia, M., Van der Ende, J., Perris, C., Kokkevi, A., et al. (1988). The constancy of structure of perceived parental rearing style in Greek and Spanish subjects as compared with the Dutch. *International Journal of Psychology*, 23, 3-23.

Arrindell, W. A., Sanavio, E., Aguilar, G., Sica, C., Hatzichristou, C., Eisemann, M., et al. (1999). The development of a short form of the EMBU: its appraisal with students in Greece, Guatemala, Hungary and Italy. *Personality and Individual Differences*, 27, 613-628.

Baldwin, A. L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19, 127-136.

Baltes, P. B., & Kunzmann, U. (2004). The two faces of wisdom: wisdom as a general theory of knowledge and judgment about excellence in mind and virtue vs. wisdom as everyday realization in people and products. *Human Development*, 47, 290-299.

Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55(1), 122-136.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Development Psychology monographs*, 4, 1-103.

- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-276.
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist*, 35(7), 639-652.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman, & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research*, 1, 169-208. New York: Russell Sage Foundation.
- Bem, L. A., & Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconómico. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 63-71.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1973). *A Construção Social da Realidade: tratado de sociologia do conhecimento* (4^a ed). Rio de Janeiro, Petropólis: Editora Vozes.
- Berryman, J. C., Hargreaves, D., Herbert, M., & Taylor, A. (2001). Primeiras influências e personalidade. In J. C. Berryman, D. Hargreaves, M. Herbert, & A. Taylor (Eds.), *A psicologia do desenvolvimento humano* (pp. 91-110). Lisboa: Instituto Piaget.
- Bogenschneider, K. (1997). Parental involvement in adolescent schooling: A proximal process with transcontextual validity. *Journal of Marriage and the Family*, 59(3), 718-733.
- Bogenschneider, K., & Johnson, C. (s.d). *Family involvement in education: How important is it? What can legislators do?* Wisconsin Family Impact Seminars. Retirado de http://www.familyimpactseminars.org/fia_brchapter_20c02.pdf
- Bornstein, M. H., & Bradley, R. H. (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bornstein, M. H., Hahn, C-S., Suwalsky, J. T. D., & Haynes, O. M. (2003). Socioeconomic status, parenting, and child development: The Hollingshead Four-Factor Index of social status and the Socioeconomic Index of Occupations. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 29-82). Manwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Borduin, C. M., & Henggeler, S. W. (1981). Social class, experimental setting and task characteristics as determinants of mother-child interactions. *Developmental Psychology*, 17, 209-214.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Attachment*. London: Basic Books (edição revista, 1982).

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Separation*. London: Basic Books

Bradley, R. H. (1994). The HOME Inventory: Review and reflections. In. H. W. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 25), pp. 241-288. San Diego: Academic Press.

Bradley, R. H., & Corwyn, R. (2002). SES and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.

Bradley, R. H., Corwyn, R., & Whiteside-Mansell, L. (1996). Life at home: Same time, different places. An examination of the HOME Inventory in different cultures. *Early Education & Parenting*, 5, 251-269.

Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., & Aber, J. L. (Eds.) (1997). *Neighborhood Poverty: context and consequences for Children*, (Vol. 2). New York: Russell Sage.

Callahan, C. M. (2000). Intelligence and giftedness. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*, pp. 159-175. USA: Cambridge University Press.

Cardoso, H. F. V. (2005). A quantificação do estatuto socioeconómico em populações contemporâneas e históricas: dificuldades, algumas orientações e importância na investigação orientada para a saúde. *Antropologia Portuguesa* 22/23, 247-272.

Castelló, A. (2005). Aproximación a la evaluación de la superdotación y los talentos. In M. Sánchez-Cano & J. B. Picas (Eds.), *La Evaluación Psicopedagógica*. Barcelona: Graó.

Chan, S. M., Bowes, J., & Wyver, S. (2009). Chinese parenting in Hong Kong: links among goals, beliefs and styles. *Early Child Development and Care*, 179(7), 849-862.

Charness, N. (1988). Expertise in chess, music, and physics: A cognitive perspective. In L. K. Obler & D. A. Fein (Eds.), *The Exceptional Brain: Neuropsychology of Talent and Special Abilities* (pp. pp. 399-426). New York: Guilford Press.

Crane, J. (1996). Effects of home environment, ses and maternal test scores on mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 89, 305-314.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.

De Garmo, D. S., Forgatch, M. S., & Martinez, C. R. (1999). Parenting of divorced mothers as a link between social status and boys' academic outcomes: Unpacking the effects of socioeconomic status. *Child Development*, 70, 1231-1245.

Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78, 233-249.

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H, Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.

Ducharme, M. A. B., Cruz, O., Marinho, S., & Grande, C. (2006). Questionário de estilos educativos parentais (QEEP). *Psicologia e Educação*, V, 1, 63-75.

Duncan, G., Brooks-Gunn, J., Yeung, J., & Smith, J. (1998). How much does childhood poverty affect the life chances of children?. *American Sociological Review*, 63, 406-423. Retirado de: <http://www.jstor.org/stable/2657556>

Duncan, G. J., & Magnuson, K. A. (2003). Off with Hollingshead: Socioeconomic resources, parenting, and child development. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development*, (pp. 83-106). Manwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Ensminger, M. E., & Fothergill, K. (2003). A decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here. In M. H. Bornstein, & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development*, (pp. 13-27). Manwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Entwistle, D. R., & Astone, N. M. (1994). Some practical guidelines for measuring youths' race/ethnicity and socioeconomic status. *Child Development*, 65, 1521-1540.

Epstein, J. L., & Dauber, S. L., (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 289-305.

Ericsson, K. A. (2005). Recent advances in expertise research: a commentary on the contributions to the special issue. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 233-241.

Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert Performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49(8), 725-747.

Evans, G.W., Maxwell, L.E., & Hart, B. (1999). Parental language and verbal responsiveness to children in crowded homes. *Developmental Psychology*, 35, 1020-1023.

Fan, F. A. (s.d.). The relationship between parental control and students' academic achievement in social studies. *Research in Education*, 84, 82-86.

Featherman, D. L., Spenner, K. I., & Tsunematsu, N. (1988). Class and the socialization of children: Constancy, change, or irrelevance? In E. M. Heatherington, R. M. Lerner, & M. Perlmuter (Eds.), *Child development in life-span perspective* (pp. 67-90). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Franco, D. (2007). *Estratégias educativas das famílias – Estudo de caso de famílias madeirenses com crianças na educação pré-escolar* (Dissertação de mestrado). Retirado de <http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/660/1/Tese.pdf>

Freud, S. (1933). New Introductory Lectures in Psychoanalysis. New York: Norton.

Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.

Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51, 93.

Garrett, P., Ng'andu, N., & Ferron, J. (1994). Poverty experiences of young children and the quality of their home environments. *Child Development*, 65, 331-345.

Geyer, S. & Peter, R. (2000). Income, occupational position, qualification and health inequalities – competing risks? (comparing indicators of social status). *Journal of Epidemiology and Community Health*, 54(4), 299-305.

Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter P. L. (1997). Parenting styles adolescents' attributions and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68(3), 507-529.

Gottfried, A. W. (1984). Home environment and early cognitive development: Implications for intervention. In A. W. Gottfried (Ed.), *Home environment and early cognitive development* (pp. 329-342). New York: Academic Press.

Gottfried, A. W., Gottfried, A. E., Bathurst, K., Guerin, D. W., & Parramore, M. M. (2003). Socioeconomic status in children's development and family environment: Infancy through adolescence. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development*, (pp. 189-207). Manwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Grusec, J. E., Goodnow, J. J., & Kuczynski, L. (2000). New directions in analyses of parenting contributions to children's acquisition of values. *Child Development*, 71, 205-211.

Hart, B., & Risley, T. R. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology*, 28, 1096-1106.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Hauser, R. M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 65, 1541-1545.

Haveman, R., & Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 23, 1829-1878.

Hoffman, L. W. (1984). Work, family, and the socialization of the child. In R. Parke, R. Ende, H. McAdoo, & G. Sackett (Eds.). *Review of child development research*, (Vol. 7, pp. 223-282). Chicago: University of Chicago Press.

Hoffman, L. W. (2003). Methodological Issues in Studies of SES, Parenting, and Child Development. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development*, (pp. 125-143). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hoffman, L. W., & Youngblade, L. M. (1999). *Mothers at work: Effects on children's well-being*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (1963). Childrearing practices and moral development: Generalizations from research. *Child Development*, 34, 295-318.

Hoffman, M. L. (1975). Moral internalization, parent power, and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 11, 228-239.

Hoffman, M. L., & Saltzstein, H. D. (1967). Parent discipline and child's moral development. *Journal of Personality and Psychology*, 5, 45-57.

Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting*, 2 (2^aed, pp. 231-252). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782-796.

Hoff-Ginsberg, E., & Tardif, T. (1995). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *The Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting*, 2 (pp. 161–188). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hollingshead, A. B. (1975). *Four factor index of social status*. Manuscrito não publicado, Departamento de Sociologia, Universidade de Yale, New Haven.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research*, 67, 3-42.

Houston, B. K., & Vavak, C. R. (1991). Cynical hostility: developmental factors, psychological correlates, and health behaviours. *Health Psychology*, 10, 9-17.

Instituto Nacional de Estatística, Grupo de Trabalho para as Estatísticas de Educação e Formação - Conselho Superior de Estatística. (2003). *Nível de escolaridade*. Retirado de <http://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes/3294>

Instituto Nacional de Estatística, Grupo de Trabalho para as Estatísticas de Educação e Formação - Conselho Superior de Estatística. (2003). *Rendimento líquido*. Retirado de <http://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes/2663>

Instituto Nacional de Estatística, Grupo de Trabalho para as Estatísticas de Educação e Formação - Conselho Superior de Estatística. (2003). *Situação na profissão*. Retirado de <http://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes/183>

- Jencks, C., & Mayer, S. (1990). The social consequences of growing up in a poor neighborhood. In L. Lynn, & M. McGahey (Eds.), *Inner-city poverty in the United States* (pp. 111-186). Washington, DC: National Academy Press.
- Jencks, C., Perman, L., & Rainwater, R. (1988). What is a good job? A new measure of labor market success. *American Journal of Sociology*, 93, 1322-57.
- Kelley, M. L., Power, G. T., & Wimbush, D. D. (1992). Determinants of disciplinary practices in low-income Black mothers. *Child Development*, 63, 573-582.
- Kelley, M. L., Sanchez-Hucies, J., & Walker, R. (1993). Correlates of disciplinary practices in working-to middle-class African-American mothers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 252-264.
- Kohn, M. (1959a). Social class and the exercise of parental authority. *American Sociological Review*, 24, 352-366.
- Kohn, M. (1959b). Social class and parental values. *American Journal of Sociology*, 64, 337-351.
- Kohn, M. (1969). *Class and conformity: A study in values*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- Krevans, J., & Gibbs, J. C. (1996). Parents' social use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Krieger, N., Williams, D. R., & Moss, N. E. (1997). Measuring social class in US public health research: concepts, methodologies and guidelines. *Annual Review of Public Health*, 18, 341-378.
- Kunzmann, U., & Baltes, P. B. (2003). Wisdom-related knowledge: affective, motivational, and interpersonal correlates. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1104-1119.

Ladd, G. W., & Pettit, S. (2002). Parenting and the development of children's peer relationships. In Bornstein, M. H. (Ed.), *Handbook of Parenting: Practical Issues in Parenting*, 5 (pp. 269-309). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.

Lemos, G., & Silva, V. (2011a). Adaptação do Questionário de Estilos Educativos Parentais – versão para pais. Manuscrito não publicado.

Lemos, G., & Silva, V. (2011b). Ficha de identificação do agregado familiar. Manuscrito não publicado.

Leung, K., Lau, S., & Lam, W. (1998). Parenting styles and academic achievement: A cross-cultural study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 157–167.

Liberatos, P., Link, B. G., & Kelsey, J. L. (1988). The measurement of social class in epidemiology. *Epidemiologic Reviews*, 10, 87-121.

Lila, T. F. V. (2009). Auto-estima e percepção das práticas parentais na fase final da adolescência (Dissertação de mestrado). Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/900/1/18414_ulsd_dep.17711_Dissertacao_de_Mestrado.pdf

Luster, T., Rhoades, K., & Haas, B. (1989). The relation between parental values and parenting behavior: A test of the Kohn hypothesis. *Journal of Marriage and Family*, 51(1), pp. 139-147.

Ma, X. & Kishor, N. (1997). Assessing the relationship between attitude toward mathematics and achievement in mathematics: A meta-analysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(1), 27-47.

Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Serie Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.),

Handbook of child psychology - Socialization, personality, and social development (4^aed, pp. 1-101). New York: Wiley.

Mandelman, S. D., Tan, M., Aljughaiman, A. M., & Grigorenko, E. L. (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural, and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, 20, 87–297. doi:10.1016/j.lindif.2010.04.014

Marjoribanks, K. (1979). *Familie and their learning environments*. London: Routledge & Kegan Paul.

Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC. Retirado de <http://www.valdosta.edu/coe/psychology/giftedstudies/documents/MarlandReportExecutiveSummary.pdf>

Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS*, Lisboa, Sílabo.

Mashile, E. O. (2001). Science achievement determinants: factorial structure of family variables. *South African Journal of Education*, 21(4), 336-339

McCartin, R., & Meyer, K.A. (1988). The adolescent, academic achievement, and college plans: The role of family variables. *Youth and Society*, 19(4), 378-394.

Mechanic, D. (1989). Socioeconomic status and health: An examination of underlying processes. In J. P. Bunker, D. S. Gomby, & B. S. Kehrer (Eds.), *Pathways to health: The role of social factors* (pp. 9-26). Menlo Park, CA: The Henry J. Kaiser Family Foundation.

Meesters, C., Muris, P., & Esselink, T. (1995). Hostility and perceived parental rearing behaviour. *Personality and Individual Differences*, 18, 567-570.

Mercy, J. A., & Steelman, L. C. (1982). Family influence on intellectual attainment of children. *American Sociological Review*, 42, 532-542.

Michael, R. T. (1972). *The effect of education on efficiency in consumption*. New York: Columbia University Press.

Milgram, N., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 345–361.

Monteiro, S. (2007). *A excelência em contexto académico* (Dissertação de mestrado). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Moraes, R., Camino, C., Costa, J., Camino, L., & Cruz, L. (2007). Socialização Parental e Valores: Um Estudo com Adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 167-177.

Muller, C. (1998). Gender differences in parent involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, 71, 336–356.

Mueller, C. W., & Parcel, T. L. (1981). Measures of socioeconomic status: Alternatives and recommendations. *Child Development*, 52, 13-30.

Neiss, M., & Rowe, D. C. (2000). Parental education and child's verbal IQ in adoptive and biological families in the national longitudinal study of adolescent health. *Behavior Genetics*, 30, 487-495.

NICHD-ECCRN. (2005). Predicting individual differences in attention, memory, and planning in first graders from experiences at home, child care, and school. *Development Psychology*, 41, 99-114.

Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, 587-590.

Oliveira, J. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Almedina.

Oliveira, J. H. B., & Oliveira, A. H. B. (1999). Sobredotação e criatividade. In J. H. B. Oliveira, & A. H. B. Oliveira (Eds.), *Psicologia da educação escolar I (aluno-aprendizagem)*. Coimbra: Livraria Almedina.

Otto, L. B. (1975). Class and status in family research. *Journal of Marriage and the Family*, 37, 315-332.

Palmer, E. J., & Hollin, R. C. (1999). An evaluation of the shortened EMBU scale in young offenders and non-offenders in England. *Personality and Individual Differences*, 27, 171-179.

Palmer, E. J., & Hollin, R. C. (2000). The interrelations of socio-moral-reasoning, perceptions of own parenting and attributions of intent with self-reported delinquency. *Legal and Criminological Psychology*, 5, 201-218.

Paris, S. G., Morrison, F. J., & Miller, K. F. (2006). Academic pathways from preschool through elementary school. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2^a ed). New Jersey: Mahwah.

Parke, R. D., & Buriel, R. (2006). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, 3 (6^aed, pp. 429-504). Hoboken: John Wiley & Sons.

Pearlin, L. I., & Kohn, M. L. (1966). Social Class, Occupation, and Parental Values: A Cross-National Study. *American Sociological Review*, 31(4), pp. 466-479. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/2090770>

Pereira, A. I. F, Canavarro, C. Cardoso, M. F., & Mendonça, D. (2009). Patterns of parental rearing styles and child behaviour - Problems among Portuguese school-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 454-464.

Perris, C., Jacobsson, L., Lindström, H., Von Knorring, L., & Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61, 265-274.

Pham, A. V., & Carlson, J. S. (2008). Family influences. In N. J. Salkin (Ed.) & K. Rasmussen (Managing Ed.), *Encyclopedia of Educational Psychology*, 1 (pp. 395-400). Los Angeles: Sage Publications.

Phillips, M., Brooks-Gunn, J., Duncan, G., Klebanov, P., & Crane, J. (1998). Family background, parenting practices, and the black-white test score gap. In C. Jencks & M. Phillips (Eds.), *The black-white test score gap* (pp. 103-144). Washington, DC: Brookings.

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373-410.

Pordata – Base de Dados Portugal Contemporâneo. (2012). *Salário mínimo em Portugal..* Retirado de <http://www.pordata.pt/Portugal/Salario+minimo+nacional-74>

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In R. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 53-92). Cambridge: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (2002). Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75.

Renzulli, J. S. (2005). Applying Gifted Education Pedagogy to Total Talent Development for All Students. *Theory Into Practice*, 44(2), 80-89.

Ritter, P., & Dornbusch, S. (1989). *Ethnic variation in family influences on academic achievement.* Paper presented at the American Education Research Association Meeting, San Francisco.

Rogers, C. R. (1960). *A therapist's view of personal goals.* Pendle Hill: Wallingford, PA.

Saavedra, L. (2001). Sucesso/Insucesso escolar – A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, XV, 1, pp. 67-92. Retirado de http://repository.sdm.uminho.pt/bitstream/1822/4415/1/Lista_44444444_20051_227_161529.pdf

Schader, R. (2008). Parenting. In N. J. Salkind (Ed.) & K. Rasmussen (Managing Ed.), *Encyclopedia of Educational Psychology*, 2 (pp. 755-760). Los Angeles: Sage Publications.

- Schaefer, E. S. (1959). A circumplex model of maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 226–235.
- Schaefer, E. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36, 413-424.
- Sears, R. R., Macoby, E., & Levin, H. (1957). *Patterns of Child Rearing*. Row, Peterson: Evanston, IL.
- Senos, J. & Diniz, T. (1998). *Crianças e Jovens Sobredotados – Intervenção educativa*. Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 98, 196-207.
- Simões, M. R. (2000). Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Smith, G. D., Hart, C., Hole, D., MacKinnon, P., Gillis, C., Watt, G., Blane, D., & Hawthorne, V. (1998). Education and occupational social class: which is the more important indicator of mortality risk? *Journal of Epidemiology and Community Health*, 52(3), 153-160.
- Smith, T. W., Pope, M. K., Sanders, J. D., Allred, H. D., & O'Keefe, J. (1988). Cynical hostility at home and work: psychosocial vulnerability across domains. *Journal of Research in Personality*, 22, 525-548.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 2, 125-146.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (2011). As interacções familiares e suas influências. In N. A. Sprinthall, & W. A. Collins (Eds), *Psicologia do adolescente – uma*

abordagem desenvolvimentista (5^a ed., pp. 295-354). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stanley, J. C. & Benbow, C. P. (1986). Youths who reason exceptionally well mathematically . In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.) *Conceptions of giftedness* (pp. 361-387). New York: Cambridge University Press.

Staudinger, U. M., Lopez, D. F., & Baltes, P. B. (1997). The psychometric location of wisdom-related performance: intelligence, personality, and more? *Personality and Social Psychology, 23*(11), 1200-1214.

Staudinger, U. M., Maciel, A. G., Smith, J., & Baltes, P. B. (1998). What predicts wisdom-related performance? A first look at personality, intelligence, and facilitative experiential contexts. *European Journal of Personality, 12*, 1-17.

Steinberg, L., Dornbusch, S. M., & Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement – An ecological perspective. *American Psychologist, 47*, 6, 723-729.

Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychological maturity, and academic sucess among adolescents. *Child Development, 60*, 1424-1436.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 65*, 754-770.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices, on adolescents achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development, 63*, 1266-1281.

Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology, 52*, 83-110. Retirado de http://www.colorado.edu/ibs/jessor/psych7536-805/readings/steinberg_morris-2001_83-110.pdf

Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 223-243). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1997). Still smarting. *Teacher Magazine*, 8, pp. 40-41.

Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: a theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12(2), 159-179.

Sternberg, R. J. (2004). Words to the wise about wisdom? A commentary on Ardelet's critique of Baltes. *Human Development*, 47, 286-289.

Sternberg, R. J. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.

Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (1986). In R. J. Sternberg, & D. K. Detterman (Eds.), *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex.

Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.

Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.

Straus, M. A., & Stewart, J. H. (1999). Corporal punishment by American parents: National data on prevalence, chronicity, severity, and duration, in relation to child and family characteristics. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 55-70.

Symonds, P. M. (1939). *The Psychology of Parent-Child Relationships*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Terman, L.M. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.

Thompson, R. A. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (pp. 265-286). London: The Guilford Press.

Trost, G. (2000). Prediction of excellence in school, higher education and work. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nded.). Oxford: Pergamon.

U.S. Departement of Education. (1993). *National excellence: A case of developing America's talent*. Washington, DC: U.S. Department of Education. Retirado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED372580.pdf>

Wade, S. M. (2004). Parenting influences on intellectual development and educational achievement. In Hoghughi, M., & Long, N. (Eds.), *Handbook of Parenting – Theory and research for practice*. London: Sage Publications.

Walberg, H. J., & Marjoribanks, K. (1976). Family environment and cognitive development: Twelve analytic models. *Review of Educational Research*, 46, 527-551.

Wang, J. Wildman, L. and Calhoun, G. (1996). The relationship between parental influences and students' achievement in seventh grade mathematics. *School Science and Mathematics*, 96(8), 395-400.

Weina, M., & Gonglin, H. (2002). A study on the influences of parental rearing styles and related factors on personality traits in medical students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 10, 204-205.

Winner, E. (2000). The Origins and Ends of Giftedness. *American Psychologist* 55(1), 159-169.

Woodall, K. L., & Mathews, K. A. (1989). Family environment associated with Type A behaviours and psychophysiological responses to stress in children. *Health Psychology*, 8, 403-426.

Woodall, K. L., & Mathews, K. A. (1993). Changes in and stability of hostile characteristics: results from a 4-year longitudinal study of children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 491-499.

Índice de Anexos

	Página
i. Questionário de Estilos Educativos Parentais (versão para alunos).....	89
ii. Dados do Instituto Nacional de Estatística.....	91
iii. Questionário de Estilos Educativos Parentais (versão para pais).....	94
iv. Autorização à autora do QEEP.....	98
v. Ficha de identificação do agregado familiar.....	101
vi. Pedido de autorização para a participação nesta investigação destinado à Direcção.....	102
vii. Pedido de autorização destinado aos Encarregados de Educação.....	103
viii. Outputs do estudo da comparação das práticas mais relevantes entre pais e filhos.....	104
ix. Comparações múltiplas a posteriori.....	106
x. Outputs do SPSS	112

ANEXOS

QUESTIONÁRIO DE ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS*
QEEP

Para cada uma das afirmações que se seguem, assinala com uma cruz a coluna que melhor traduz o que se passa contigo.

	Discordo totalmente	Não concordo	Concordo	Concordo em absoluto
1a. Posso contar com o meu Pai para me ajudar se eu tiver algum problema				
2a. O meu Pai incita-me a dar o meu melhor em qualquer coisa que eu faça				
3a. O meu Pai incita-me a pensar pela minha cabeça				
4a. O meu pai ajuda-me nos meus trabalhos escolares se houver alguma coisa que eu não compreenda				
5a. Quando o meu Pai pretende que eu faça alguma coisa, explica-me porquê				
1b. Posso contar com a minha Mãe para me ajudar se eu tiver algum problema				
2b. A Minha Mãe incita-me a dar o meu melhor em qualquer coisa que eu faça				
3b. A minha Mãe incita-me a pensar pela minha cabeça				
4b. A minha Mãe ajuda-me nos meus trabalhos escolares se houver alguma coisa que eu não compreenda				
5b. Quando a minha Mãe pretende que eu faça alguma coisa, explica-me porquê.				

As questões que se seguem deves responder, assinalando a coluna correspondente à frequência com que ocorre.

	Nunca	As vezes	Frequentemente	Sempre
6. Quando tens uma má nota na escola com que frequência os teus pais te encorajam a insistir para melhorar?				
7. Quando tens uma boa nota na escola com que frequência os teus pais te elogiam?				

* Adaptado por Barbosa-Ducharme, Cruz, Marinho & Grande (2006), a partir das Parenting Scales de Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch (1991), com autorização dos autores.

Com que frequência é que estas coisas acontecem na tua família?

	Quase todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase nunca
8. Os meus pais passam algum tempo só a conversar contigo				
9. A minha família faz qualquer coisa divertida em conjunto				

Até que ponto os teus pais TENTAM saber:

Responde assinalando a coluna que melhor se aplica a ti:

	Nada	Pouco	Bastante	Muito
10. Quem são os teus amigos				
11. Onde vais quando sais à noite				
12. O que fazes nos teus tempos livres				
13. Onde estás de tarde quando sais da escola				
14. Como gastas o teu dinheiro				

Até que ponto os teus pais REALMENTE sabem:

Responde assinalando a coluna que melhor se aplica a ti:

	Nada	Pouco	Bastante	Muito
15. Quem são os teus amigos				
16. Onde vais quando sais à noite				
17. O que fazes nos teus tempos livres				
18. Onde estás de tarde quando sais da escola				
19. Como gastas o teu dinheiro				

Obrigado pela colaboração.

Anexo ii

Dados do Instituto Nacional de Estatística

Tabela 1

População empregada total por sexo

	Masculino	Feminino	Total
2006	2789,7	2369,8	5159,5
2007	2789,3	2380,4	5169,7
2008	2797,1	2400,7	5197,8
2009	2687,6	2366,5	5054,1
2010	2644,5	2333,6	4978,2
2011	2574,5	2262,5	4837
2012	2470,9	2217,3	4688,2

Nota: A população encontra-se calculada em milhares de indivíduos.

O ano de 2012 refere-se ao 2º trimestre.

Tabela 2

População empregada por nível de escolaridade completo

Ano	N	Básico	S e Ps	Superior	Total
2006	278,3	3389,8	777,3	714,1	5122,6
2007	273,3	3386,8	776,6	733	5159,5
2008	253,4	3376	791,8	776,6	5169,7
2009	215,6	3189,9	848,8	799,7	5197,8
2010	199,5	3044,5	904,4	829,8	5054,1
2011	x	2947,1	997,7	908,9	4853,7
2012	x	2956,7	970,7	909,7	4837,1

Nota: x = valor não disponível = Nenhum nível de escolaridade; Básico = Ensino básico; S e Ps = Secundário e pós-secundário; Superior = Ensino Superior.

A população encontra-se calculada em milhares de indivíduos.

O ano de 2012 refere-se ao 2º trimestre.

Tabela 3

População desempregada total por sexo

Ano	Masculino	Feminino	Total
2006	233,1	194,8	428
2007	251,8	196,8	449
2008	232,7	194,3	427
2009	267,4	261,3	529
2010	315,3	287,3	603
2011	366	340,2	706
2012	438,1	388,8	827

A população encontra-se calculada em milhares de indivíduos.

O ano de 2012 refere-se ao 2º trimestre.

Tabela 4

População desempregada por nível de escolaridade completo

Ano	N	Básico	S e Ps	Superior	Total
2006	16,5	291	71,9	48,4	427,8
2007	14,6	305,7	69,1	59,3	448,6
2008	14,4	287,4	67,6	57,6	427,1
2009	15,8	367,2	90,6	55	528,6
2010	20,3	403,5	115	63,8	602,6
2011	x	464,9	149,5	91,9	706,3
2012	x	521,6	197,7	107,6	826,9

Nota: x = valor não disponível; N = Nenhum nível de escolaridade; Básico = Ensino básico; S e Ps = Secundário e pós-secundário; Superior = Ensino Superior.

A população encontra-se calculada em milhares de indivíduos.

O ano de 2012 refere-se ao 2º trimestre.

Tabela 5

Taxa de desemprego total e por sexo

	Masculino	Feminino	
Ano	%	%	Total %
2006	6,5	9	7,7
2007	6,6	9,6	8
2008	6,5	8,8	7,6
2009	8,9	10,2	9,5
2010	9,8	11,9	10,8
2011	12,5	13,5	12,7
2012	15,1	14,9	15

O ano de 2012 refere-se ao 2º trimestre.

Tabela 6

Taxa de desemprego por nível de escolaridade completo

	N	Básico	S e Ps	Superior
Ano	%	%	%	%
2006	5,6	7,9	8,5	6,3
2007	5,1	8,3	8,2	7,5
2008	5,4	7,8	7,9	6,9
2009	6,8	10,3	9,6	6,4
2010	9,2	11,7	11,3	7,1
2011	x	13,6	13,3	9,4
2012	x	15,9	16,8	10,2

Nota: x = valor não disponível; N = Nenhum nível de escolaridade; Básico = Ensino básico; S e Ps = Secundário e pós-secundário; Superior = Ensino Superior.

O ano de 2012 refere-se ao 2º trimestre.

QUESTIONÁRIO DE ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS
– VERSÃO PARA PAIS* (QEEP-VP)

Para cada uma das afirmações que se seguem, assinale com uma cruz a coluna que melhor traduz o que se passa na vossa família. Às perguntas assinaladas com **letra “a” deverá responder o Pai/figura paterna** e às perguntas assinaladas com a letra **“b” deverá responder a Mãe/figura materna**. Às perguntas assinaladas apenas com **números deverão responder, em acordo, os dois elementos da família** (Pai/figura paterna e Mãe/figura materna), aqui designados como “família”.

	Discordo totalmente	Não concordo	Concordo	Concordo em absoluto
1a. O meu filho pode contar comigo para o ajudar se ele tiver algum problema.				
2a. Eu incito o meu filho a dar o seu melhor em qualquer coisa que ele faça.				
3a. Eu incito o meu filho a pensar pela sua cabeça.				
4a. Eu ajudo o meu filho nos seus trabalhos escolares se houver alguma coisa que ele não compreenda.				
5a. Quando eu pretendo que o meu filho faça alguma coisa, eu explico-lhe porquê.				
1b. O meu filho pode contar comigo para o ajudar se ele tiver algum problema.				
2b. Eu incito o meu filho a dar o seu melhor em qualquer coisa que ele faça.				
3b. Eu incito o meu filho a pensar pela sua cabeça.				

4b. Eu ajudo o meu filho nos seus trabalhos escolares se houver alguma coisa que ele não compreenda.				
5b. Quando eu pretendo que o meu filho faça alguma coisa, eu explico-lhe porquê.				

* Adaptado por Lemos & Silva (2011), a partir do *Questionário de Estilos Educativos Parentais* de Barbosa-Ducharne, Cruz, Marinho, & Grande (2006), do original *Parenting Scales* de Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbusch (1991).

Às questões que se seguem devem responder, assinalando a coluna correspondente à frequência com que ocorre.

	Nunca	Às vezes	Frequente-mente	Sempre
6. Quando o vosso filho tem uma má nota com que frequência a vossa família o encoraja a melhorar?				
7. Quando o vosso filho tem uma boa nota com que frequência a vossa família o elogia?				

Com que frequência é que estas situações acontecem na vossa família?

	Quase todos os dias	Algumas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Quase nunca
8. A nossa família passa algum tempo só a conversar com o nosso filho.				
9. A nossa família faz qualquer coisa divertida em conjunto.				

Até que ponto a vossa família TENTA saber:

Responda assinalando a coluna que melhor se aplica ao vosso caso:

	Nada	Pouco	Bastante	Muito
10. Quem são os amigos do nosso filho.				
11. Onde vai o nosso filho quando sai à noite.				
12. O que faz o nosso filho nos seus tempos livres.				
13. Onde está o nosso filho de tarde quando sai da escola.				
14. Como gasta o nosso filho o seu dinheiro.				

Até que ponto a vossa família REALMENTE sabe:

Responda assinalando a coluna que melhor se aplica ao vosso caso:

	Nada	Pouco	Bastante	Muito
15. Quem são os amigos do nosso filho.				
16. Onde vai o nosso filho quando sai à noite.				
17. O que faz o nosso filho nos seus tempos livres.				
18. Onde está o nosso filho de tarde quando sai da escola.				
19. Como gasta o nosso filho o seu dinheiro.				

Obrigado pela colaboração.

Anexo iv

Autorização para utilização do Questionário de Estilos Educativos Parentais

A autorização da autora para usar o QEEP foi obtida a partir de comunicação por email. Segue-se o conteúdo dos emails:

2 de Maio de 2011

Cara Colega

Prof.^a Doutora Adelina Barbosa,

Eu e a Vanessa Pereira, mestrandas em Psicologia, especialização em Psicologia da Educação, estamos a desenvolver um estudo onde a sua colaboração faria a diferença.

Com efeito, o Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP) será uma peça-chave na resposta aos objectivos do nosso estudo, centrado no tema "Expectativas parentais, habilitações literárias e situação profissional dos pais na excelência académica de alunos do ensino secundário".

Porque queremos apostar nas qualidades do QEEP, vimos reforçar o nosso pedido, solicitando uma resposta com brevidade. Assim, a sua colaboração traduzir-se-ia em: (1) autorizar o uso do QEEP num estudo exploratório com alunos ditos excelentes; e (2) autorizar uma adaptação do QEEP para uma versão para pais (a aplicar aos encarregados de educação dos alunos ditos excelentes).

O instrumento e todos os artigos em que o mesmo esteja envolvido serão, sem dúvida, documentos de todo o nosso interesse.

Estamos entusiasmadas em poder também contribuir para alargar o espectro do uso do QEEP e, naturalmente, partilhar consigo os resultados.

Agradeço, em meu nome pessoal, o seu tempo e disponibilidade.

Com elevada consideração,

Gina C. Lemos

On Mon, 2 May 2011 14:20:51 +0100, "Maria Acciaiuoli Barbosa"

<aabarbosa@fpce.up.pt> wrote:

Cara Colega,

Relativamente ao pedido que faz, não tenho qualquer objecção, antes pelo contrário, penso que pode ser uma mais valia para o estudo do QEEP a acessibilidade a dados recolhidos junto de adolescentes mais velhos.

Note, no entanto que, embora no primeiro estudo do QEEP tenham sido envolvidos participantes a frequentar o ensino secundário, 10º, 11º e 12º anos (aliás entre o 5º e o 12º), estudos subsequentes se têm centrado essencialmente no 3º ciclo do ensino básico, 7º e 9º anos. No que diz respeito ao estudo que envolveu apenas alunos do 7º ano, deu origem a um artigo já aceite para publicação no qual a partir de resultados de análise factorial confirmatória, é proposta uma estrutura factorial um pouco diferente da original. Os dados recolhidos junto de alunos do 9º ano ainda estão a ser tratados.

Envio-lhe em anexo o artigo do QEEP já publicado; o formulário de questionário do QEEP e peço-lhe que me volte a lembrar dentro de pouco tempo o envio do artigo aceite para publicação, do qual não disponho neste momento da versão final.

Fico disponível para o que julgar necessário no desenvolvimento do vosso trabalho e desejo-vos as maiores felicidades.

Maria Adelina Barbosa

5/5/2011

Cara Prof.^a Doutora Adelina Barbosa,

Eu e a Prof.^a Gina Lemos, iniciámos a adaptação do QEEP para os pais dos alunos do ensino secundário (em anexo segue o questionário com itens reformulados na óptica de ser aplicado aos pais). Contar com o seu feedback é, sem dúvida, importante para nós. Complementarmente, gostaríamos que nos esclarecesse sobre como, nos vossos estudos, resolveram o preenchimento pelos alunos provenientes de famílias monoparentais ou famílias reconstituídas, ou seja, que instruções deram para que figuras parentais considerar.

Entretanto, agradecemos que nos possa enviar a grelha de cotação do QEEP e eventuais normas que possa ter para sua análise e interpretação.

Agradecemos, desde já o tempo que nos dispensou,
Vanessa Silva

9/5/2011

Cara Colega,

A minha orientanda Vanessa Silva enviou-lhe no passado dia 5 de Maio um email a propósito da adaptação do QEEP para pais. Agradecemos toda a atenção que lhe possa dispensar. Como a Vanessa referiu, contar com o seu feedback é, sem dúvida, importante para nós. A par do seu parecer acerca da adaptação dos itens (ver ficheiro em anexo), gostaríamos que nos esclarecesse sobre como, nos vossos estudos, resolveram o preenchimento pelos alunos provenientes de famílias monoparentais ou famílias reconstituídas, ou seja, que instruções deram para que figuras parentais considerar.

Entretanto, temos já na nossa posso o QEEP, que a colega enviou, mas está em falta a grelha de cotação e eventuais normas que possa ter para sua análise e interpretação. Desde já, o nosso obrigado.

Com elevada consideração,

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR (Lemos & Silva, 2011)

Os dados recolhidos servem propósitos exclusivamente académicos no âmbito da investigação em curso, sendo que asseguramos o respeito pelo seu tratamento, preservando toda a sua confidencialidade. Preencha, por favor, cada um dos campos abaixo indicados. Os campos assinalados com **letra “a” devem ser preenchidos pelo Pai/figura paterna** e os campos assinalados com a **letra “b” devem ser preenchidos pela Mãe/figura materna**. Os campos assinalados apenas com números devem ser preenchidos, em acordo, pelos dois elementos da família (**Pai/figura paterna e Mãe/figura materna**). Certifique-se que preenche todos os campos.

1a. Idade _____ anos
2a. Habilidades literárias (colocar um X na resposta que se aplica)
<input type="checkbox"/> 1º Ciclo do Ensino Básico (até ao 1º ano, antiga 4ª classe) <input type="checkbox"/> 2º Ciclo do Ensino Básico (até ao 6º ano) <input type="checkbox"/> 3º Ciclo do Ensino Básico (até ao 9º ano) <input type="checkbox"/> Ensino Secundário (até ao 12º ano) <input type="checkbox"/> Ensino Superior (bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento)
3a. Situação profissional (colocar um X na resposta que se aplica)
<input type="checkbox"/> empregado <input type="checkbox"/> desempregado <input type="checkbox"/> aposentado
4a. Profissão _____
1b. Idade _____ anos
2b. Habilidades literárias (colocar um X na resposta que se aplica)
<input type="checkbox"/> 1º Ciclo do Ensino Básico (até ao 1º ano, antiga 4ª classe) <input type="checkbox"/> 2º Ciclo do Ensino Básico (até ao 6º ano) <input type="checkbox"/> 3º Ciclo do Ensino Básico (até ao 9º ano) <input type="checkbox"/> Ensino Secundário (até ao 12º ano) <input type="checkbox"/> Ensino Superior (bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento)
3b. Situação profissional (colocar um X na resposta que se aplica)
<input type="checkbox"/> empregada <input type="checkbox"/> desempregada <input type="checkbox"/> aposentada
4b. Profissão _____
5. Agregado familiar (número total de elementos que vive em vossa casa) _____
6. Número de irmãos____ e de irmãs____ do/a educando/a em estudo. (No caso de alguma resposta ser “nenhum”, escrever o número zero).
7. Rendimento familiar mensal
<input type="checkbox"/> Menos de 600€ <input type="checkbox"/> Entre 1200 e 3000€ <input type="checkbox"/> Entre 600 e 1200€ <input type="checkbox"/> Mais de 3000€

Anexo vi



Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo da
Escola Secundária Gabriel Pereira
Prof. Ananias Delfim Courelas Quintano

No âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de especialização em Psicologia da Educação, estamos a desenvolver um projecto de investigação intitulado “Expectativas parentais, habilitações literárias e situação profissional dos pais na excelência académica de alunos do Ensino Secundário”, sob a orientação da Prof. Doutora Gina Cláudia Lemos. Em termos práticos, o nosso estudo pretende compreender o papel que aquelas variáveis familiares desempenham no rendimento escolar dos alunos ditos excelentes.

O contributo da **Escola Secundária Gabriel Pereira**, que V. Ex^a. dirige, traduzir-se-ia na autorização para (i) aceder às listagens de avaliações do 2º Período das turmas de cada área científica do respectivo ano lectivo de 2010/2011, a fim de identificarmos os alunos que se enquadram nos parâmetros pretendidos; e (ii) aplicar um breve questionário aos alunos selecionados sobre o tema em questão e recolher alguns dados biográficos.

Da nossa parte, responsabilizamo-nos por elaborar uma carta com o pedido de consentimento informado aos/às encarregado/a(s) de educação. A confidencialidade relativamente à identificação dos participantes será preservada, mediante a atribuição de um código. Em nenhum momento, os participantes serão identificados pelo nome ou outra característica susceptível de identificação. Como gesto simbólico de gratidão, teremos muito gosto em reportar os resultados da investigação através do envio de uma cópia do trabalho.

Dada a posição da Escola Secundária Gabriel Pereira no destacado 111º lugar do Ranking Nacional de Escolas Secundárias no que toca a resultados excelentes nos exames nacionais, estamos certos de que a vossa colaboração constituirá um significativo contributo para um conhecimento mais apurado dos alunos excelentes e, paralelamente, para a delinearção de directrizes operacionais no sentido de promover a excelência académica em toda a comunidade escolar.

Colocando-nos à disposição para eventuais esclarecimentos, e certos de que sem a melhor colaboração da comunidade escolar não conseguiremos concretizar esta investigação, aguardamos com bastante expectativa pela vossa resposta.

Évora, ____ de _____ de 2010

Vanessa Pereira Silva (Mestranda)
Prof. Doutora Gina Cláudia Lemos (Dep. Psicologia, Univ. Évora)



ASSUNTO: Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Vimos por este meio solicitar a sua autorização para o Senhor/a Encarregado/a de Educação e o/a seu/sua educando/a participarem numa investigação com o tema “Expectativas parentais, habilitações literárias e situação profissional dos pais na exceléncia académica de alunos do Ensino Secundário”, realizada pela mestranda Vanessa Pereira Silva, do Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia da Educação da Universidade de Évora, e orientada pela Prof. Doutora Gina Cláudia Lemos.

Particularmente, pretende-se estudar o impacto que aqueles factores familiares (expectativas parentais, habilitações literárias e situação profissional) têm no desempenho académico de alunos do Ensino Secundário, mais especificamente junto de alunos com desempenho académico dito excelente. No estudo em causa, são considerados excelentes os alunos que apresentem uma média igual ou acima de 16 valores nas disciplinas obrigatórias dos percursos científico-humanísticos do Ensino Secundário português (para informação mais detalhada, consultar Decreto-Lei n.º 272/2007).

A vossa colaboração consiste na resposta a um questionário (versão para o/a educando/a e versão para Encarregados de Educação), cujo preenchimento tem uma duração de 15 minutos. Assim, haverá um questionário a ser respondido pelo/a seu/sua educando/a e outro a ser respondido pelos Encarregados de Educação.

A recolha dos dados recolhidos serve propósitos exclusivamente académicos, sendo que asseguramos o respeito pelo seu tratamento, preservando toda a sua confidencialidade.

Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os melhores cumprimentos.

(Vanessa Silva)

(Presidente do Conselho Executivo)

Eu, _____ Encarregado
de Educação de _____,
autorizo / não autorizo (riscar a opção desnecessária) o/a meu/minha educando/a,
a participar na investigação acima descrita.

Assinatura do Enc. Educação:

Anexo viii

Dimensão Responsividade percepcionada pelos pais

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
qEEP_pai1a	44	3,00	4,00	3,8864	,32104
qEEP_pai2a	44	3,00	4,00	3,7273	,45051
qEEP_pai3a	44	3,00	4,00	3,8409	,36999
qEEP_pai4a	44	1,00	4,00	3,2955	,76492
qEEP_pai5a	44	3,00	4,00	3,7727	,42392
qEEP_mae1b	44	3,00	4,00	3,9545	,21071
qEEP_mae2b	44	3,00	4,00	3,9318	,25497
qEEP_mae3b	44	3,00	4,00	3,7045	,46152
qEEP_mae4b	44	2,00	4,00	3,4545	,62708
qEEP_mae5b	44	2,00	4,00	3,5682	,54550
qEEP_pais6	44	3,00	4,00	3,8636	,34714
qEEP_pais7	44	2,00	4,00	3,7727	,52223
qEEP_pais8	44	2,00	4,00	3,3182	,73998
qEEP_pais9	44	1,00	4,00	2,1364	,70185
Valid N (listwise)	44				

Dimensão exigência percepcionada pelos pais

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
qEEP_pais10	44	2,00	4,00	3,6364	,53226
qEEP_pais11	44	2,00	4,00	3,7045	,50942
qEEP_pais12	44	2,00	4,00	3,5455	,58883
qEEP_pais13	44	2,00	4,00	3,4318	,58658
qEEP_pais14	44	2,00	4,00	3,3409	,64495
qEEP_pais15	44	1,00	4,00	3,3636	,71823
qEEP_pais16	44	2,00	4,00	3,4545	,66313
qEEP_pais17	44	2,00	4,00	3,4318	,62497
qEEP_pais18	44	2,00	4,00	3,3636	,65026
qEEP_pais19	44	2,00	4,00	3,3409	,64495
Valid N (listwise)	44				

Dimensão Responsividade percepcionada pelos alunos

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
queepAluno1a	44	2,00	4,00	3,5000	,59062
queepAluno2a	44	1,00	4,00	3,3636	,74991
queepAluno3a	44	2,00	4,00	3,5227	,59018
queepAluno4a	44	1,00	4,00	2,9091	,91036
queepAluno5a	44	1,00	4,00	3,1591	,71343
queepAluno1b	44	3,00	4,00	3,7955	,40803
queepAluno2b	44	3,00	4,00	3,7045	,46152
queepAluno3b	44	3,00	4,00	3,7727	,42392
queepAluno4b	44	1,00	4,00	3,2045	,92960
queepAluno5b	44	1,00	4,00	3,3636	,74991
queepAluno6	44	1,00	4,00	3,5227	,69846
queepAluno7	44	2,00	4,00	3,4091	,75693
queepAluno8	44	1,00	4,00	1,9091	,85775
queepAluno9	44	1,00	4,00	2,7273	,75832
Valid N (listwise)	44				

Dimensão exigência percepcionada pelos alunos

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
queepAluno10	44	2,00	4,00	3,2273	,67733
queepAluno11	44	2,00	4,00	3,2500	,65147
queepAluno12	44	1,00	4,00	2,9773	,76215
queepAluno13	44	1,00	4,00	2,7727	,74283
queepAluno14	44	1,00	4,00	2,7727	,85898
queepAluno15	44	2,00	4,00	3,2273	,71083
queepAluno16	44	1,00	4,00	3,1818	,78571
queepAluno17	44	2,00	4,00	3,2500	,61474
queepAluno18	44	1,00	4,00	3,0455	,80564
queepAluno19	44	1,00	4,00	3,0227	,76215
Valid N (listwise)	44				

Multiple Comparisons

Anexo ix

Descriptives

EXIGENCP

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1º Ciclo do Ensino Basico	2	3,2500	,35355	,25000	,0734	6,4266	3,00	3,50
2º Ciclo do Ensino Basico	2	3,1500	,21213	,15000	1,2441	5,0559	3,00	3,30
3º Ciclo do Ensino Basico	5	3,8200	,20494	,09165	3,5655	4,0745	3,50	4,00
Ensino Secundario	10	3,7000	,28674	,09068	3,4949	3,9051	3,30	4,00
Ensino Superior	23	3,3391	,45998	,09591	3,1402	3,5380	2,00	4,00
Total	42	3,4690	,42968	,06630	3,3351	3,6029	2,00	4,00

Test of Homogeneity of Variances

EXIGENCP

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,914	4	37	,466

ANOVA

EXIGENCP

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1,837	4	,459	2,964*	,032
Within Groups	5,733	37	,155		
Total	7,570	41			

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Multiple Comparisons

Dependent Variable: EXIGENCP

	(I) Habilidades literárias do pai	(J) Habilidades literárias do pai	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Tukey HSD	1º Ciclo do Ensino Basico	2º Ciclo do Ensino Basico	,10000	,39362	,999	-1,0285	1,2285
		3º Ciclo do Ensino Basico	-,57000	,32933	,428	-1,5141	,3741
		Ensino Secundario	-,45000	,30490	,584	-1,3241	,4241
		Ensino Superior	-,08913	,29018	,998	-,9210	,7428
		2º Ciclo do Ensino Basico	-,10000	,39362	,999	-1,2285	1,0285
	3º Ciclo do Ensino Basico	1º Ciclo do Ensino Basico	,57000	,32933	,428	-,3741	1,5141
		2º Ciclo do Ensino Basico	,67000	,32933	,270	-,2741	1,6141
		Ensino Secundario	,12000	,21560	,980	-,4981	,7381
		Ensino Superior	,48087	,19423	,118	-,0760	1,0377
		Ensino Secundario	,45000	,30490	,584	-,4241	1,3241
Ensino Superior	Ensino Superior	1º Ciclo do Ensino Basico	,55000	,30490	,387	-,3241	1,4241
		2º Ciclo do Ensino Basico	-,12000	,21560	,980	-,7381	,4981
		Ensino Superior	,36087	,14910	,132	-,0666	,7883
		1º Ciclo do Ensino Basico	,08913	,29018	,998	-,7428	,9210
		2º Ciclo do Ensino Basico	,18913	,29018	,965	-,6428	1,0210
		3º Ciclo do Ensino Basico	-,48087	,19423	,118	-1,0377	,0760
		Ensino Secundario	-,36087	,14910	,132	-,7883	,0666

Scheffe	1º Ciclo do Ensino Basico	2º Ciclo do Ensino Basico	,10000	,39362	,999	-1,1757	1,3757
		3º Ciclo do Ensino Basico	-,57000	,32933	,565	-1,6374	,4974
		Ensino Secundario	-,45000	,30490	,704	-1,4382	,5382
		Ensino Superior	-,08913	,29018	,999	-1,0296	,8514
	2º Ciclo do Ensino Basico	1º Ciclo do Ensino Basico	-,10000	,39362	,999	-1,3757	1,1757
		3º Ciclo do Ensino Basico	-,67000	,32933	,402	-1,7374	,3974
		Ensino Secundario	-,55000	,30490	,525	-1,5382	,4382
		Ensino Superior	-,18913	,29018	,980	-1,1296	,7514
	3º Ciclo do Ensino Basico	1º Ciclo do Ensino Basico	,57000	,32933	,565	-,4974	1,6374
		2º Ciclo do Ensino Basico	,67000	,32933	,402	-,3974	1,7374
		Ensino Secundario	,12000	,21560	,989	-,5788	,8188
		Ensino Superior	,48087	,19423	,213	-,1486	1,1104
	Ensino Secundario	1º Ciclo do Ensino Basico	,45000	,30490	,704	-,5382	1,4382
		2º Ciclo do Ensino Basico	,55000	,30490	,525	-,4382	1,5382
		3º Ciclo do Ensino Basico	-,12000	,21560	,989	-,8188	,5788
		Ensino Superior	,36087	,14910	,233	-,1224	,8441
	Ensino Superior	1º Ciclo do Ensino Basico	,08913	,29018	,999	-,8514	1,0296
		2º Ciclo do Ensino Basico	,18913	,29018	,980	-,7514	1,1296
		3º Ciclo do Ensino Basico	-,48087	,19423	,213	-1,1104	,1486
		Ensino Secundario	-,36087	,14910	,233	-,8441	,1224
LSD	1º Ciclo do Ensino Basico	2º Ciclo do Ensino Basico	,10000	,39362	,801	-,6976	,8976
		3º Ciclo do Ensino Basico	-,57000	,32933	,092	-1,2373	,0973
		Ensino Secundario	-,45000	,30490	,148	-1,0678	,1678
		Ensino Superior	-,08913	,29018	,760	-,6771	,4988

		2º Ciclo do Ensino	1º Ciclo do Ensino	-,10000	,39362	,801	-,8976	,6976
	Basico	Basico						
		3º Ciclo do Ensino		-,67000	,32933	,049	-1,3373	-,0027
		Basico						
		Ensino		-,55000	,30490	,079	-1,1678	,0678
		Secundario						
		Ensino Superior		-,18913	,29018	,519	-,7771	,3988
		3º Ciclo do Ensino	1º Ciclo do Ensino	,57000	,32933	,092	-,0973	1,2373
	Basico	Basico						
		2º Ciclo do Ensino		,67000	,32933	,049	,0027	1,3373
		Basico						
		Ensino		,12000	,21560	,581	-,3168	,5568
		Secundario						
		Ensino Superior		,48087	,19423	,018	,0873	,8744
	Ensino Secundario	1º Ciclo do Ensino		,45000	,30490	,148	-,1678	1,0678
		Basico						
		2º Ciclo do Ensino		,55000	,30490	,079	-,0678	1,1678
		Basico						
		3º Ciclo do Ensino		-,12000	,21560	,581	-,5568	,3168
		Basico						
		Ensino Superior		,36087	,14910	,021	,0588	,6630
	Ensino Superior	1º Ciclo do Ensino		,08913	,29018	,760	-,4988	,6771
		Basico						
		2º Ciclo do Ensino		,18913	,29018	,519	-,3988	,7771
		Basico						
		3º Ciclo do Ensino		-,48087	,19423	,018	-,8744	-,0873
		Basico						
		Ensino		,36087	,14910	,021	-,6630	-,0588
		Secundario						
Bonferroni	1º Ciclo do Ensino	2º Ciclo do Ensino		,10000	,39362	1,000	-1,0751	1,2751
	Basico	Basico						
		3º Ciclo do Ensino		-,57000	,32933	,918	-1,5531	,4131
		Basico						
		Ensino		-,45000	,30490	1,000	-1,3602	,4602
		Secundario						
		Ensino Superior		-,08913	,29018	1,000	-,9554	,7771
	2º Ciclo do Ensino	1º Ciclo do Ensino		-,10000	,39362	1,000	-1,2751	1,0751
	Basico	Basico						
		3º Ciclo do Ensino		-,67000	,32933	,491	-1,6531	,3131
		Basico						
		Ensino		-,55000	,30490	,794	-1,4602	,3602
		Secundario						
		Ensino Superior		-,18913	,29018	1,000	-1,0554	,6771

	3º Ciclo do Ensino Basico	1º Ciclo do Ensino Basico	,57000	,32933	,918	-,4131	1,5531
		2º Ciclo do Ensino Basico	,67000	,32933	,491	-,3131	1,6531
		Ensino Secundario	,12000	,21560	1,000	-,5236	,7636
		Ensino Superior	,48087	,19423	,180	-,0989	1,0607
	Ensino Secundario	1º Ciclo do Ensino Basico	,45000	,30490	1,000	-,4602	1,3602
		2º Ciclo do Ensino Basico	,55000	,30490	,794	-,3602	1,4602
		3º Ciclo do Ensino Basico	-,12000	,21560	1,000	-,7636	,5236
		Ensino Superior	,36087	,14910	,205	-,0842	,8060
	Ensino Superior	1º Ciclo do Ensino Basico	,08913	,29018	1,000	-,7771	,9554
		2º Ciclo do Ensino Basico	,18913	,29018	1,000	-,6771	1,0554
		3º Ciclo do Ensino Basico	-,48087	,19423	,180	-1,0607	,0989
		Ensino Secundario	-,36087	,14910	,205	-,8060	,0842

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

EXIGENCP

	Habilidades literárias do pai	N	Subset for alpha = 0.05	
			1	2
Tukey HSD ^{a,b}	2º Ciclo do Ensino Basico	2	3,1500	
	1º Ciclo do Ensino Basico	2	3,2500	
	Ensino Superior	23	3,3391	
	Ensino Secundario	10	3,7000	
	3º Ciclo do Ensino Basico	5	3,8200	
	Sig.		,161	
Tukey B ^{a,b}	2º Ciclo do Ensino Basico	2	3,1500	
	1º Ciclo do Ensino Basico	2	3,2500	
	Ensino Superior	23	3,3391	
	Ensino Secundario	10	3,7000	
	3º Ciclo do Ensino Basico	5	3,8200	
Duncan ^{a,b}	2º Ciclo do Ensino Basico	2	3,1500	
	1º Ciclo do Ensino Basico	2	3,2500	3,2500
	Ensino Superior	23	3,3391	3,3391
	Ensino Secundario	10	3,7000	3,7000
	3º Ciclo do Ensino Basico	5		3,8200
	Sig.		,089	,078
Scheffe ^{a,b}	2º Ciclo do Ensino Basico	2	3,1500	
	1º Ciclo do Ensino Basico	2	3,2500	
	Ensino Superior	23	3,3391	
	Ensino Secundario	10	3,7000	
	3º Ciclo do Ensino Basico	5	3,8200	
	Sig.		,271	

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

- a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 3,722.
- b. The group sizes are unequal. The harmonic mean of the group sizes is used. Type I error levels are not guaranteed.

Outputs do SPSS

Matriz de correlações

	Mean	Std. Deviation	N
Ano de escolaridade dos alunos	11,11	,784	44
Rendimento familiar mensal	3,14	,639	43
Inter_pai	2,8409	1,03302	44
Inter_mae	2,6136	,78402	44
RESPONSP	3,5227	,18342	44
SUPERVP	3,4614	,42602	44
RESPONSA	3,3279	,37364	44
SUPERVA	3,0727	,48530	44

	Ano de escolaridade dos alunos	Rendimento familiar mensal	Inter_pai	Inter_mae	RESPONSP	SUPERVP	RESPONSAS	SUPERVA
Ano de escolaridade Pearson dos alunos		1 -,281	,166	,262	-,180	-,161	-,124	-,102
Correlation			,068	,280	,085	,242	,298	,421
Sig. (2-tailed)								,511
N	44	43	44	44	44	44	44	44
Rendimento familiar Pearson mensal		-,281 1	,142	,253	,027	-,105	,133	-,008
Correlation			,365	,102	,861	,502	,394	,960
Sig. (2-tailed)								
N	43	43	43	43	43	43	43	43
Inter_pai	Pearson	,166	,142	1 ,755**	-,033	-,104	,168	,186
Correlation		,280	,365		,000	,831	,501	,274
Sig. (2-tailed)								,227
N	44	43	44	44	44	44	44	44
Inter_mae	Pearson	,262	,253	,755**	1 -,169	-,094	,085	,069
Correlation								
Sig. (2-tailed)								
N	44	43	44	44	44	44	44	44
RESPONSP	Pearson	-,180	,027	-,033	-,169 1	,054	,304	,011
Correlation								
Sig. (2-tailed)								
N	44	43	44	44	44	44	44	44

SUPERVP	Pearson Correlation		-,161		-,105	-,104	-,094	,054	1	,290	,291
	Sig. (2-tailed)		,298		,502	,501	,542	,728		,056	,056
	N		44		43	44	44	44	44	44	44
RESPONSA	Pearson Correlation		-,124		,133	,168	,085	,304	,290	1	,529**
	Sig. (2-tailed)		,421		,394	,274	,582	,045	,056		,000
	N		44		43	44	44	44	44	44	44
SUPERVA	Pearson Correlation		-,102		-,008	,186	,069	,011	,291	,529**	1
	Sig. (2-tailed)		,511		,960	,227	,654	,944	,056	,000	
	N		44		43	44	44	44	44	44	44

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Estatísticas descritivas das variáveis criadas para as dimensões dos estilos educativos parentais

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
RESPONSP	44	3,00	3,86	3,5227	,18342
Valid N (listwise)	44				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
EXIGENCP	44	2,00	4,00	3,4614	,42602
Valid N (listwise)	44				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
RESPONSA	44	2,21	3,93	3,3279	,37364
Valid N (listwise)	44				

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
EXIGENCA	44	2,00	4,00	3,0727	,48530
Valid N (listwise)	44				

Estatísticas descritivas e One-way ANOVA para comparações de médias.

Responsividade dos pais x Habilidades literárias do Pai

Descriptives

RESPONSP

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1º Ciclo	2	3,6071	,05051	,03571	3,1533	4,0609	3,57	3,64
2º Ciclo	2	3,2857	,20203	,14286	1,4705	5,1009	3,14	3,43
3º Ciclo	5	3,4429	,28302	,12657	3,0914	3,7943	3,00	3,71
Ens Secundario	10	3,5357	,21362	,06755	3,3829	3,6885	3,14	3,86
Ensino Superior	23	3,5404	,14579	,03040	3,4773	3,6034	3,29	3,71
Total	42	3,5187	,18537	,02860	3,4609	3,5765	3,00	3,86

Test of Homogeneity of Variances

RESPONSP

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,761	4	37	,158

ANOVA

RESPONSP

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,167	4	,042	1,241	,310
Within Groups	1,242	37	,034		
Total	1,409	41			

Responsividade dos pais x Situação profissional do Pai

Descriptives

RESPONSP

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Empregado	39	3,5256	,18647	,02986	3,4652	3,5861	3,00	3,86
Desempregado	3	3,6190	,08248	,04762	3,4142	3,8239	3,57	3,71
Aposentado	2	3,3214	,05051	,03571	2,8676	3,7752	3,29	3,36
Total	44	3,5227	,18342	,02765	3,4670	3,5785	3,00	3,86

Test of Homogeneity of Variances

RESPONSP

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,831	2	41	,173

ANOVA

RESPONSP

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,109	2	,055	1,674	,200
Within Groups	1,337	41	,033		
Total	1,447	43			

Responsividade dos pais x Habilidades literárias da mãe

Descriptives

RESPONSP

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
2º ciclo do ensino básico	1	3,4286	.	.	.	.	3,43	3,43
3º ciclo do ensino básico	2	3,3929	,35355	,25000	,2163	6,5694	3,14	3,64
Ensino secundário	12	3,5000	,25116	,07250	3,3404	3,6596	3,00	3,86
ensino superior	28	3,5459	,14445	,02730	3,4899	3,6019	3,29	3,71
Total	43	3,5233	,18556	,02830	3,4661	3,5804	3,00	3,86

Test of Homogeneity of Variances

RESPONSP

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,815	3	40	,051

ANOVA

RESPONSP

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,062	3	,021	,595	,622
Within Groups	1,385	40	,035		
Total	1,447	43			

Responsividade dos pais x Situação Profissional da mãe

Descriptives

RESPONSP

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Empregada	36	3,5377	,18349	,03058	3,4756	3,5998	3,00	3,86
Desempregada	7	3,4388	,18639	,07045	3,2664	3,6112	3,14	3,71
Aposentada	1	3,5714	.	.	.	.	3,57	3,57
Total	44	3,5227	,18342	,02765	3,4670	3,5785	3,00	3,86

Test of Homogeneity of Variances

RESPONSP

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,075 ^a	1	41	,785

a. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for RESPONSP.

ANOVA

RESPONSP

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,060	2	,030	,884	,421
Within Groups	1,387	41	,034		
Total	1,447	43			

Exigência dos pais x Habilidades literárias do pai (anexo ix)

Exigência dos pais x Habilidades literárias da mãe

Descriptives

SUPERVP

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
3º ciclo do ensino básico	2	3,2500	,35355	,25000	,0734	6,4266	3,00	3,50
Ensino secundário	12	3,5917	,44611	,12878	3,3082	3,8751	2,70	4,00
ensino superior	28	3,4214	,43492	,08219	3,2528	3,5901	2,00	4,00
Total	42	3,4619	,43502	,06713	3,3263	3,5975	2,00	4,00

Test of Homogeneity of Variances

SUPERVP

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,273	2	39	,762

ANOVA

SUPERVP

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,338	2	,169	,887	,420
Within Groups	7,421	39	,190		
Total	7,759	41			

Exigência dos pais X Situação profissional do pai

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Empregado	39	3,5000	,36992	,05923	3,3801	3,6199	2,70	4,00
Desempregado	3	3,3667	,40415	,23333	2,3627	4,3706	3,00	3,80
Aposentado	1	3,7000			.	.	3,70	3,70
Total	43	3,4953	,36577	,05578	3,3828	3,6079	2,70	4,00

Test of Homogeneity of Variances

SUPERVP

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,012 ^a	1	40	,913

a. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for SUPERVP.

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,092	2	,046	,334	,718
Within Groups	5,527	40	,138		
Total	5,619	42			

Exigência x Situação profissional da mãe

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					.	.		
Empregada	36	3,4917	,41705	,06951	3,3506	3,6328	2,00	4,00
Desempregada	7	3,3714	,48550	,18350	2,9224	3,8204	2,70	4,00
Aposentada	1	3,0000	.	.	.	.	3,00	3,00
Total	44	3,4614	,42602	,06423	3,3318	3,5909	2,00	4,00

Test of Homogeneity of Variances

SUPERVP

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,260 ^a	1	41	,613

a. Groups with only one case are ignored in computing the test of homogeneity of variance for SUPERVP.

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,303	2	,151	,827	,445
Within Groups	7,502	41	,183		
Total	7,804	43			