



UNIVERSIDADE DE ÉVORA | ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PRÁTICAS EDUCATIVAS PARENTAIS E METAS ACADÉMICAS: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 5º E 6º ANO DO ENSINO BÁSICO

M^a Margarida Filipe Vilhena Vargas Galamba
Orientação: Helderina Samutelela Pires

Mestrado em Psicologia
Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Esta dissertação não inclui as críticas e as sugestões feitas pelo júri



Universidade de Évora

Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Psicologia da Educação

**Práticas Educativas Parentais e Metas Académicas: um estudo
com alunos do 5º e do 6º ano do Ensino Básico**

M^a Margarida Filipe Vilhena Vargas Galamba

Orientador/a:

Heldemerina Samutelela Pires

Évora, 2013

Dedico este trabalho:

À minha família

Ao Luís

À professora Heldemerina

Agradecimentos

Muitas foram as pessoas que cruzaram o meu caminho durante a elaboração deste trabalho.

Em primeiro lugar, quero agradecer à Professora Doutora Heldemerina Samutelela, por toda a orientação, paciência, pela disponibilidade e acima de tudo pelo voto de incentivo na hora crucial para a realização deste trabalho.

A todos os participantes do estudo, sem os quais não seria possível realizar este estudo.

À Escola Engenheiro Duarte Pacheco de Loulé, em especial ao Director do Conselho Executivo, o Professor Carlos Fernandes e ao Professor Joaquim, e a todos os professores e directores de turma, pela compreensão e ajuda.

À minha família, em especial aos meus pais, à minha irmã e ao meu irmão por todo o apoio emocional que demonstraram ao longo deste ano de trabalho.

Quero agradecer em especial ao Luís, por tudo! Pela paciência, pelo amor, pela dedicação e cumplicidade. Agradeço pela força, pelo amor incondicional, pela confiança nas minhas capacidades e por nunca me deixar desistir, mesmo quando o caminho parecia demasiado escuro. Agradeço pela leitura e revisão ortográfica deste trabalho e pelo constante reconhecimento.

Às minhas amigas à Susana, à Andreia, à Mónica, à Celeste, à Catarina, à Soraia, à Vanessa, por todo o apoio, por todas as alegrias e por todos os momentos partilhados.

A todos os que não refiro aqui, mas que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal, profissional e científico, muito obrigado!

Por fim, a todas as crianças que aceitaram participar no meu estudo e sem os quais este trabalho não teria sido possível.

Agradeço sinceramente a todos!

Práticas educativas parentais e metas académicas em alunos do 5º e 6º ano do

Ensino Básico

Resumo

O presente estudo tem como objectivo conhecer e caracterizar as práticas educativas parentais utilizadas pelos progenitores bem como a percepção que os filhos têm dessas práticas. Neste sentido será identificada a relação existente entre as práticas educativas parentais e as metas de aprendizagem na infância/ adolescência. Amostra é constituída por 189 crianças/adolescentes 5.º e 6.º ano de escolaridade de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Os alunos responderam ao *Inventário de Metas Académicas* (IMA) de Almeida e de Miranda (2005) e ao Questionário de Estilos Educativos (QEEP) de Barbosa-Ducharne; Cruz; Marinho & Grande (2006), sendo ambos os questionários de auto-relato e pretendem identificar, respectivamente, as percepções que os adolescentes têm das práticas educativas dos seus pais identificando o estilo educativo, utilizado por cada progenitor e metas de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos. Os resultados indicam que as práticas educativas parentais de responsividade e de supervisão se encontram relacionadas positivamente com as metas académicas de aprendizagem ou objectivos concretos.

Palavras-Chave: Família, Escola, Crianças/adolescentes, Práticas educativas Parentais, Metas Académicas

Parenting practices and academic goals for students in 5th and 6th year of Primary Education

This study aims to understand and characterize the parenting practices used by parents as well as the perception that children have these practices. In this sense be identified educational predominant styles and the relationship between education and family learning goals in adolescence. Sample is constituted by 189 adolescent children/5.º and 6.º year of escolaridade of both the sex with ages understood between the 10 and 14 years. The pupils had answered to the Inventory of Academic Goals (IMA) of Almeida and Miranda (2005) and to the Questionnaire of Educative Parenting Styles (QEEP) of Barbosa-Ducharne; Cruz; Marinho & Grande (2006), being both the auto-story questionnaires and intend to identify, respectively, the perceptions that the adolescents have of practical educative of its parents identifying educative style, used for each ancestor and goals of learning developed by the pupils. The results indicate that parenting practices are positively correlated with academic goals.

Keywords: Family, School, Children/Adolescence, Parental Educational Practices, Academic Goals

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice	iv
Indice de Quadros	v
Introdução	10
Parte I. Estudo Enquadramento Teórico	12
Capítulo I: Família e Parentalidade	13
1.1. Contexto Familiar	13
1.2. Parentalidade	18
1.3. Práticas Educativas Parentais	23
Capítulo II: As metas Académicas na aprendizagem escolar	
	27
2.1. A importância da motivação na aprendizagem	28
2.2. Metas Académicas	32
2.2.1. A teoria das Metas ou Teoria de Objectivos de Realização	30
2.2.2. O estabelecimento de Metas Académicas	32
Capítulo III: A Relação entre as Práticas Parentais e as Metas	35
Parte II. Estudo Enquadramento Teórico	38
Capítulo IV: Metodologia	38
4.1. Enquadramento Metodológico	38
4.2. Definição de Objectivos de Estudo	39
4.3. Questão de Investigação	39
4.4. Objectivo geral	39
4.5. Objectivos Específicos	39
4.6. Caracterização da Amostra	40
4.7. Instrumentos utilizados	41
4.7.1. Questionário de dados Pessoais e Sociodemográficos	42

4.7.2. Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP)	43
4.7.3. Inventário de Metas Académicas	43
4.8. Procedimentos	45
4.8.1. Procedimento de Recolha de Dados	45
Capítulo V: Apresentação e Análise de Resultados	46
5.1. Procedimento de Tratamento de dados	46
5.2. Resultados	47
5.2.1. Análise do inventário de Metas Académicas (IMA)	47
5.2.3. Análise Factorial do IMA	48
5.3. Análise das dimensões das sub-escalas do IMA	48
5.4. Análise do Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP)	48
5.4.1. Análise Descritiva da Escala/ Fidelidade do QEEP	49
5.4.2. Análise Factorial do QEEP	49
5.5. Análise das dimensões do QEEP	50
5.6. Resultados em função dos dados sócio-demográficos	51
5.6.1 Retenções dos alunos	51
5.6.2. Percepção dos alunos relativo ao seu desempenho escolar	52
5.6.3. Sentimentos dos alunos relativo ao ambiente escolar	52
5.6.4. Estabelecimento de Metas Académicas pelos alunos em função do sexo	53
5.6.5. Percepção das Práticas Educativas Adoptadas em função do sexo dos alunos	55
Capítulo VI: Discussão de Resultados	61
6.1. Relação entre a percepção do desempenho escolar da criança e a percepção da prática educativa parental	61
6.2. Relação entre Práticas Educativas Parentais e Metas Académicas estabelecidas pela criança a nível escolar	66
6.3. Verificar de que forma as práticas educativas parentais influenciam o estabelecimento de metas académicas	69
Conclusões	71
Referências Bibliográficas	73

Anexos	viii
Anexo 1: Pedido de Colaboração na Investigação dirigido à escola	ix
Anexo 2: Pedido de Autorização aos Pais	x
Anexo 3: Questionário de Dados Pessoais e Sócio-Demográficos	xi
Anexo 4: Inventário de Metas Académicas (IMA)	xii
Anexo 5: Questionário de Práticas Educativas Parentais	xiii

Lista de Tabelas

Tabela 1: Caracterização da Amostra: Frequência e Médias.....	40
Tabela 2: Distribuição da Escolaridade dos Pais	41
Tabela 3: Distribuição das Profissões dos Pais.....	41
Tabela 4: Média e Desvio Padrão das dimensões da escala do IMA.....	48
Tabela 5: Média e Desvio Padrão das dimensões do QEEP.....	50
Tabela 6: Retenções dos alunos.....	52
Tabela 7: Percepção dos alunos relativa ao seu desempenho escolar.....	52
Tabela 8: Sentimentos dos alunos relativo ao ambiente escolar.....	52
Tabela 9: Estabelecimento de Metas Acadêmicas em função do sentimento pela escola.....	53
Tabela 10: Estabelecimento de Metas em função da percepção do desempenho escolar.....	54
Tabela 11: Percepção das Práticas Educativas adoptadas pelos pais em função do sexo dos alunos.....	55
Tabela 12: Análise das diferenças das dimensões do QEEP em função da percepção do aluno em relação ao desempenho escolar.....	56
Tabela 13: Correlações (Pearson) entre as metas académicas e os estilos educativos parentais.....	58
Tabela 14: Coeficientes de Regressão das dimensões do IMA.....	59
Tabela 15: Resultados de Regressão para as dimensões da escala do IMA.....	59

Introdução

Actualmente, numa sociedade altamente competitiva como a nossa, o sucesso no acesso ao trabalho, passa essencialmente por uma educação mais elevada e pelo bom desempenho académico de cada aluno (Peixoto & Rodrigues, 2011). É portanto natural que cada vez mais, os pais estejam preocupados com o desempenho académico dos seus filhos, na medida em que vêem na escola um sinónimo de sucesso académico. Deste modo, é provável que todas estas inquietações e preocupações dos pais, transmitidas através das diferentes atitudes e de diferentes formas de envolvimento na vida académica dos filhos vão influenciar o rendimento académico destes (Cabanach, Valle-Arias, Nuñez & Gonzalez-Pianda, 1996; Fernández, 2005; Villas-Boas, 2002).

Assim, muitos são os factores que nos surgem referenciados na literatura como tendo uma forte influência na aprendizagem escolar das crianças, nomeadamente os factores pessoais (intrínsecos e extrínsecos), os factores sociais e os factores relacionados com as dinâmicas internas das escolas. Desta forma, o contexto familiar tem sido considerado uma variável importante ao nível do contexto escolar. Investigações recentes demonstram que a família é um suporte importante para a realização escolar, quando existe envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, quando os pais proporcionam actividades culturais e educacionais enriquecedoras e quando o clima emocional da família se caracteriza por processos interpessoais de elevada coesão, ausência de hostilidade e uma relação afectiva apoiante para com a criança (Bacarji, Marturano & Elias, 2005; Peixoto & Rodrigues, 2011).

Actualmente o estudo da relação entre pais e filhos tem sido desenvolvido por vários investigadores através do foco nas práticas educativas parentais e nos estilos parentais (Aunola, Sttatin, & Nurmi, 2000; Soares & Almeida, 2011; Cruz, 2005).

No que concerne ao contexto escolar, investigações recentes (Cabanach et. al., 1996) mostram a existência de uma relação positiva entre o envolvimento parental e o desempenho académico.

As práticas educativas parentais (apoio e a participação na vida escolar dos filhos) promovem o desenvolvimento de autonomia dos filhos para as tarefas escolares, e por sua vez o desempenho académico (Carvalho & Gomide, 2005). Os pais que partilham com as crianças o uso apropriado do reforço positivo; o ensinamento de resolução de problemas; a supervisão e monitoria positiva dos filhos; o incentivo à aquisição de hábitos de estudar para melhorar o desempenho escolar, favorecem assim, o desenvolvimento cognitivo, bem como o desempenho escolar e o ajustamento interpessoal da criança (Bradley & Corwyn, 2002).

Neste sentido, a família é então um dos principais sistemas de suporte com que a criança conta para enfrentar os desafios escolares.

Em suma, grande parte das investigações desenvolvidas têm como principal objectivo compreender o fenómeno do insucesso escolar, socorrendo-se às teorias da motivação, das metas académicas e das atribuições causais. De acordo com Dweck (1986); Elliot e Harackiewicz (1996) e Nichols (1984) citados por Miranda e Almeida (2009), os objectivos ou metas funcionam como uma referência na interpretação que os sujeitos fazem dos acontecimentos, orientando os seus padrões de comportamento e explicando a orientação motivacional dos alunos face às tarefas académicas.

Desta forma, este estudo, irá centrar-se mais na importância das práticas educativas parentais e na sua relação com as metas académicas da criança/adolescente.

Assim, face ao exposto, a presente investigação tem como objectivos principais: 1) Verificar se existem diferenças, nas metas académicas em função dos sexos; 2) verificar se existem diferenças nas práticas educativas parentais em função dos sexos; 3) verificar se existe relação entre a percepção do desempenho escolar da criança e a percepção da prática educativa parental; 4) Analisar a relação entre as práticas educativas parentais e as metas académicas estabelecidas pelas crianças a nível escolar e por último, 5) verificar de que forma as práticas educativas parentais influenciam o estabelecimento de metas académicas.

Uma vez expostas as considerações em torno da relevância do tema e dos objectivos principais, apresentamos a organização desta dissertação. Neste sentido, a tese é constituída por uma componente teórica (três capítulos) e outra reportada ao estudo empírico (dois capítulos).

O primeiro capítulo tem como objectivo apresentar uma abordagem conceptual da família, tendo em conta o conceito da família e a sua evolução histórica, e a importância da família, tendo em conta a sequência de fases ou etapas que se iniciam com a formação da família, ou seja, a parentalidade. Um dos métodos de abordar a parentalidade é através do estudo das práticas educativas parentais. Neste capítulo, a parentalidade é abordada do ponto de vista do impacto que a qualidade dos comportamentos parentais tem no desenvolvimento dos filhos.

No segundo capítulo será abordado o conceito de motivação. O papel da motivação na aprendizagem e no desempenho académico da criança.

Uma das formas de averiguar a motivação das crianças pode ser através da descrição das metas ou objectivos académicos (Miranda & Almeida, 2006). Neste capítulo iremos também descrever a teoria das metas ou objectivos de realização.

Por último, no terceiro capítulo termina com a demonstração da importância da relação estabelecida entre as práticas educativas parentais e das metas académicas.

A segunda parte deste trabalho é dedicada ao estudo empírico, onde se apresenta a metodologia utilizada e os resultados obtidos através da análise quantitativa. É, ainda, apresentada a discussão dos resultados, na qual se teve em consideração a revisão de literatura realizada e apresentada na primeira parte da presente investigação. Por fim, expõem-se as conclusões obtidas relativamente ao trabalho desenvolvido, bem como as limitações identificadas acerca da investigação e as sugestões de investigações futuras.

Com a presente investigação, esperamos contribuir para uma melhor compreensão da importância que a participação dos pais na vida escolar dos filhos tem apresentado um papel importante no desempenho escolar dos seus filhos. O uso de determinadas práticas educativas deve favorecer a reflexão sobre a sua implicação no seu desempenho escolar.

Os resultados encontrados poderão, então, ser perspectivados como uma forma de contribuir para a criação de iniciativas que aproximem a escola e os pais, no sentido de clarificar a importância que estes assumem na vida escolar dos filhos.

Capítulo I: Família e Parentalidade

1.1. Contexto Familiar

O constructo família é um dos mais estudados na área da Psicologia da Educação e da Família. Porém, apresenta uma limitação ao nível do desenvolvimento de uma definição consensual de família ou famílias (Gonçalves, 1997; Pimentel, 2001).

Actualmente existem várias definições de família, mas talvez a mais importante seja aquela que a contempla como um todo (Alarcão, 2000).

Minuchin (1990) define a família como um sistema aberto e dinâmico onde os seus membros se influenciam mutuamente e são constantemente influenciados e influenciam o meio em que vivem.

Já Relvas (1996) define a família como um conjunto de elementos, que se encontram emocionalmente ligados através de um conjunto de relações, em contínua interacção com o meio circundante.

Nos últimos 30 anos, ocorreram diversas e profundas mudanças ao nível da estrutura familiar. A família vertical, tipicamente tradicional deu progressivamente lugar a outras formas de família (Fishman, 1999 citado por Rato, 2009).

O conceito de família perde assim o cariz institucional, tendo em contrapartida, sido reforçada a sua intimidade e o seu papel como factor de realização afectiva dos conjugues e filhos e na socialização e aculturação destes (Rato, 2009).

Recentemente Sampaio (2009) realça a importância de falar de famílias no plural, procurando uma definição que englobe as novas organizações familiares, defendendo a promoção de políticas flexíveis que respeitem essa diversidade. Define então famílias como um espaço emocional com práticas familiares (como o sustento, apoio, educação, afectividade, valores, entre outros), no qual sobressai o cuidar dos seus membros. Nesta caracterização engloba a família nuclear tradicional, a família monoparental, os agregados familiares reconstituídos, os casais do mesmo sexo ou sem crianças.

O conseqüente aumento de divórcios provocou uma nova reflexão sobre a família, prevalecendo hoje a ideia de que deve haver uma autoridade parental partilhada e relações constantes, em vez da escolha de um progenitor em detrimento do outro. Todos os modelos podem ser competentes e cumprir as responsabilidades parentais (Sampaio, 2009).

Hoje em dia podemos encontrar um conjunto amplo de teorias, modelos ou quadros conceptuais sistémicos, que tomam como conceito básico a ideia de que a família é semelhante a um sistema orgânico que procura manter o equilíbrio perante as pressões internas e externas (Relvas, 1996).

Do ponto de vista sistémico a família é conceptualizada como sendo, antes de mais, um sistema aberto, em constante relação com o meio, num continuum hierarquicamente organizado, com unidades mais complexas e outras menos complexas, em que cada nível é um todo organizado, pelo que algo mais do que a mera soma dos seus elementos (Alarcão, 2002).

Segundo Relvas (1996), esta hierarquização pressupõe que cada elemento da família participa em diversos sistemas e subsistemas, ocupando em simultâneo diversos papéis em diferentes contextos, que, por sua vez, implicam outros estatutos, funções e tipos de interacção variados.

Dentro da família existem outras totalidades mais pequenas, denominadas por subsistemas, que fazem parte do grupo total (Relvas, 1996).

A forma como se organiza e estrutura a família depende de vários subsistemas: o individual, o parental, o conjugal e o fraternal.

O individual é constituído pelo indivíduo, que, para além do seu envolvimento no seio do sistema familiar, desempenha noutros sistemas funções e papéis que interagem com o seu desenvolvimento pessoal e com o seu posicionamento familiar. O parental está relacionado com funções executivas, tendo a seu cargo a protecção e educação de gerações mais novas e que, na maior parte das vezes é constituído pelos pais. O conjugal engloba o casal, e por último o fraternal constituído pelos irmãos e tem funções específicas relativamente ao treino de relações entre iguais (Relvas, 1996).

No entanto, a forma como se organizam estes subsistemas, o tipo de relações que se desenvolvem entre eles e no interior de cada um, forma a estrutura familiar. Assim, a família é um sistema entre sistemas onde é essencial a exploração das relações interpessoais e das normas que regulam os grupos significativos a que o indivíduo pertence, para uma compreensão do comportamento dos membros e para a formulação de intervenções eficazes (Alarcão, 2002). Ler sistemicamente família, implica ter uma visão global da sua estrutura (dimensão espacial) e do seu desenvolvimento (dimensão temporal).

De acordo com Alarcão (2000) a família é habitualmente vista como o lugar onde nascemos, crescemos e morremos. *“É um espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas de interacção: como os contactos corporais, a comunicação, as relações interpessoais. É ainda um espaço de vivência de relações afectivas profundas, como a filiação, a fraternidade, o amor e a sexualidade, num trama de emoções e afectos positivos e negativos, que dão origem ao sentimento de sermos quem somos e de pertencermos àquela e não a outra qualquer família”* (pp 35).

Na procura de uma teoria estruturada, muitos foram os autores que demonstraram interesse em definir o conceito de família, entre eles Minuchin (1990); Relvas (1996); Gameiro & Sampaio (1998), Alarcão (2000) e mais recentemente Sousa & Filho (2008).

Cada família possui uma identidade própria e uma complexidade única e compete a cada uma contribuir para a manutenção, equilíbrio e homeostase ao longo de todo um processo de desenvolvimento que a mesma percorre (Sampaio & Gameiro, 1998).

Para Sousa & Filho (2008) a família constitui o primeiro e o mais importante núcleo de desenvolvimento físico e psicológico da criança, na medida em que assume importantes funções psicossociais.

Geralmente a família representa um grupo social, é no seio desta que a criança desenvolve as suas primeiras interações e relações, sendo as suas figuras cuidadoras de referência (e.g. o pai e a mãe) os primeiros agentes e modelos de socialização da criança. Desta forma, a família assume um papel fundamental e de elevado impacto ao nível da afectividade e capacidade de confiar e de se relacionar com os outros (Alarcão, 2000).

Assim, a família constitui o primeiro e o mais importante grupo social da criança (Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 1995), assumindo duas principais funções enquanto elemento estruturante dos indivíduos. Por um lado, possibilita o desenvolvimento e a protecção psicossocial dos seus elementos (Relvas, 1996), por outro, facilita a integração dos mesmos no meio sociocultural envolvente, que inclui a adaptação, acomodação a uma cultura e a sua transmissão (socialização externa) (Minuchin, 1990).

A família é então, para a criança, um grupo significativo de pessoas que concedem apoio e suporte, uma base segura (Rato, 2009).

Para Alarcão (2000) a família assume um papel crucial no desenvolvimento da criança, uma vez que constitui um modelo de referência, no qual possibilita à criança assegurar o seu desenvolvimento e criar uma identidade.

Parreira e Marturano (2002) referem a importância do relacionamento familiar estável e solidário ao nível da aprendizagem escolar da criança. Crianças que sejam respeitadas e valorizadas pela família têm melhor rendimento na escola, mais amigos e uma vida mais saudável e bem-sucedida (Gottman & DeClaire, 2001).

Tendo em conta a análise dos comportamentos das crianças, Gottman e De Claire (2001) indicam que as interações emocionais positivas entre os membros da família funcionam como um suporte na transmissão de valores e na formação dos indivíduos, possibilitando uma interacção adequada e saudável para com os outros. Por outras palavras, a criança no seu processo de desenvolvimento não é um organismo autónomo e como tal, requer uma base (a família) que a ampare durante o seu período de imaturidade. O amor e a ligação que a criança sente na sua família permite-lhe estabelecer valores como a aceitação, a obediência e a responsabilidade. Assim, as crianças que

experienciam interações emocionais adequadas, são fisicamente mais saudáveis, apresentam melhores desempenhos escolares, melhores relacionamentos com os amigos e menos problemas de comportamento, em relação às crianças que não vivenciam interações emocionais adequadas.

Ainda no que respeita à compreensão do contexto familiar e às experiências familiares vividas pelo ser humano, e ao longo do seu desenvolvimento importa olharmos para os estudos desenvolvidos por alguns autores como Bowlby (1990), Papalia e Olds (2000) e Ramires (2004), que assentam na ideia de que o estabelecimento de vínculos seguros permite às crianças tornarem-se indivíduos com auto-estima mais elevada.

Ainda neste contexto, Sousa e Filho (2008) referem que o afecto encontrado no seio familiar pode ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar, influenciando a velocidade com que se constrói conhecimento, ou seja, quando a criança se sente mais segura, aprende com mais facilidade.

Acrescenta-se que o vínculo que a criança estabelece com a família influencia o desenvolvimento da sua identidade e do seu autoconhecimento e será através das relações sociais que a criança vai-se conhecendo, a si e aos outros (Soares, 1996).

O relacionamento familiar estável e solidário influencia a aprendizagem escolar, permitindo às crianças obterem um melhor rendimento escolar, criarem mais amizades e obterem uma vida mais saudável e bem-sucedida (Canavarro, Cardoso, Pereira & Mendonça, 2005).

No processo de socialização a família assume igualmente, um papel importante, tal como se têm vindo a referir, já que ela modela o comportamento e o sentido de identidade da criança. Segundo Crusec & Lytton (1988) este processo rege-se por três níveis: num primeiro nível proporcionar protecção e educação e num segundo nível promover a consciencialização sobre os valores, necessidades e exigências sociais (como por e.g. a interiorização de normas) e por último facilitar a aquisição de um conceito de *self*.

A importância deste processo requer que desde cedo a criança inicie o seu processo de aquisição de regras, normas e valores que lhe permitirão viver em sociedade (Crusec & Lytton, 1988).

Ao crescerem juntas, a família e a criança, promovem a acomodação da família às necessidades da criança delimitando áreas de autonomia e de independência, que a criança experiencia como separação e diferenciação da figura vinculativa (Becvar & Becvar, 2005).

Em suma, a vida em família é algo mais do que a soma das vidas individuais, daí que tenha todo o sentido observar a interacção e o desenvolvimento desta como sistema total, uma vez que o comportamento de cada um dos seus membros é indissociável do comportamento dos restantes e o que lhe acontece afecta a família no seu conjunto (Alarcão, 2000). Esta proporciona ainda o primeiro e o mais importante contexto

interpessoal para o desenvolvimento humano, tendo as relações familiares uma acentuada influência sobre o desenvolvimento e qualidade de vida da criança.

Relativamente ao desenvolvimento da criança no contexto familiar, importa compreender e clarificar o efeito das práticas educativas e estilos parentais no desenvolvimento das diversas dimensões psicológicas da criança, como iremos abordar no capítulo seguinte.

1.2. Parentalidade

O crescente interesse pelo envolvimento parental surgiu em meados da década de 60. A constatação de que não haveria um número suficiente de agentes educativos que pudessem dar resposta às múltiplas necessidades decorrentes do acto educativo levou a que os investigadores aprofundassem melhor as questões sobre a parentalidade e a promoção desta (Ribeiro, 2009). A parentalidade têm sido amplamente estudada e aprofundada no sentido de se proceder à identificação do tipo de acções que os pais efectuam, das condições em que se executam essas acções e os factores que possibilitam a diferenciação da acção parental, e que constituem aspectos fundamentais para a interpretação e definição do conceito de parentalidade (Cruz, 2005).

Os primeiros estudos sobre a parentalidade surgiram na década de 70. Segundo o dicionário de Larousse (1996) procurou-se atribuir um significado ao termo “parental” definindo-o como “ser relativo ao pai e à mãe: autoridade parental” (Larousse, 1996, citado por Relvas & Alarcão, 2002). Relvas (1996) assimila o conceito ao de “parenthood” ou “parentalité”, ou seja qualidade parental. Assim a parentalidade refere-se à função parental, ou seja, a parentalidade reporta-se à relação entre pais-filho, valorizando o papel que cada progenitor tem na educação da criança.

Segundo Sá (2002) a parentalidade é tida como a qualidade relacional que consolida a personalidade da criança. Desde pressuposto resulta que, as experiências positivas dos pais reforçam a capacidade de superar riscos.

Cruz (2005), considera a parentalidade como um conjunto de acções iniciadas pelas figuras parentais junto dos seus filhos, no sentido de promover o seu desenvolvimento de forma mais plena possível, utilizando para tal, os recursos que dispõem dentro da família e fora dela, na comunidade. A parentalidade representa tudo aquilo que os pais pensam e fazem na educação dos seus filhos. A autora reforça ainda, a ideia anteriormente referida, afirmando que a *“família constitui o pilar básico da sociedade defendendo uma abordagem à família enquanto contexto primário e fundamental da socialização, no sentido em que se verificam transmissões de crenças, tradições, normas,* pp 45).

Nesta linha, a compreensão da parentalidade desenvolve-se por três fases explicativas. Numa fase inicial, esta desenvolve-se ainda durante a gravidez e evidencia a experimentação do papel parental por parte dos pais e das mudanças sociais e psicológicas intrínsecas que acarreta este processo. Numa segunda fase, posterior ao nascimento do bebé o desempenho do papel parental, propriamente dito, segundo a perspectiva dos outros. Com base nessas expectativas, os pais desenvolvem a sua

parentalidade de forma única, procurando adaptar-se às necessidades e exigências inatas da criança, denominando-se esta etapa por fase informal. Por último, surge a fase da identidade do papel, que se, traduz numa etapa em que os pais desenvolvem a sua parentalidade de forma única (Lopes & Fernandes, 2005).

Para o exercício da parentalidade é necessário passar-se por um processo de transição. Tal processo de transição para a parentalidade exige uma adaptação aos novos papéis, enquanto pai e mãe e a capacidade de conciliar a criança real com aquela que havia sido idealizada. Por outras palavras, o vínculo pais-filho vai ocorrendo gradualmente.

Ao longo da vida os indivíduos são confrontados por um conjunto de transições que se revelam essenciais. Entre as várias mudanças sofridas, quer a nível individual, quer a nível de casal, a que se destaca é a da passagem à parentalidade (Garces, 2011). A transição para a parentalidade acarreta momentos de crise, aquando se dá o nascimento do primeiro filho. Para além da exigência que este processo requer, toda uma reorganização e reestruturação do casal, esta também requer alterações físicas ao nível do corpo da mulher, bem como alterações no relacionamento conjugal. Esta fase pode ser entendida como um período de crise ou de transformação pessoal e do casal (Colman & Colman, 1995; Relvas, 1996).

Tornar-se pai e mãe requer uma transição para novos papéis e responsabilidades. Esta situação exige por parte dos novos pais diferentes respostas comportamentais, emocionais e cognitivas, até então desconhecidas. Estas respostas implicam uma adaptação e uma reorganização por parte dos pais (Cruz, 2005).

Este processo de transição é alterável à medida que os filhos vão evoluindo no seu percurso de desenvolvimento. Os pais vão necessitar de uma adaptação contínua que implica a gestão de novos sentimentos, comportamentos e preocupações.

A presença de um novo elemento na família implica uma reorganização e preparação dos conjugues para a tarefa conjunta da parentalidade. Esta preparação requer reestruturar às interações familiares, mais especificamente no que concerne à relação do casal (Canavarro, 2001).

Desta forma, o comportamento parental pode ser influenciado pela forma como os diferentes subsistemas interagem, ou seja, as características dos pais, as da criança e do contexto social no qual estão inseridas (Belsky, Lang & Rovine 1985).

É de realçar também, a importância do papel cultural da família e da sociedade ao longo deste período de adaptação (Abreu, 2009). Os pais como primeiro núcleo social da criança têm grande influência no seu processo de desenvolvimento social, cognitivo e psicológico (Bern & Wagner, 2006). Considerando a parentalidade como um conjunto de metas educativas associadas essencialmente à socialização, estas constituem uma tarefa

essencial permitindo à criança receber a base inicial do que consiste a vida em sociedade (Martins & Szymanski, 2006).

O desenvolvimento da criança está dependente do ambiente que a rodeia e das respostas que dele se obtém. Ou seja, é no subsistema parental habitualmente constituído pelos pais que são assumidas como principais funções a educação e a protecção de gerações (Pires, 1990).

As funções da parentalidade foram, segundo Cruz (2005) estudadas por vários autores como: Palacios e Rodrigo (1998), Parke e Buriel (1998) e Bornstein (2002). Entre estas, estão: garantir as satisfações das necessidades básicas (tais como alimentação, cuidados de higiene, protecção, afecto, segurança), disponibilizar à criança um contexto organizado e estruturado e promover a interacção social da criança. Estas acções e interacções por parte dos pais permitem promover um desenvolvimento saudável à criança e permitem também a aquisição da sua identidade (Bowlby, 1990). Considerando o afecto e a segurança, é imprescindível que no relacionamento entre pais e filhos os sentimentos de carinho e segurança sejam transmitidos de modo a levar a criança a explorar mais o ambiente à sua volta desenvolvendo a sua aprendizagem. O afecto encontrado no seio familiar pode ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar, influenciando a velocidade com que se constrói o conhecimento, ou seja, quando a criança se sente mais segura, aprende com mais facilidade (Sousa & Filho, 2008).

Os contextos de socialização familiar tem um peso bastante importante na forma como as funções parentais são encaradas. Desta forma, o facto de se pertencer a um determinado núcleo familiar proporciona à criança noções de poder, autoridade, hierarquia, além de lhe permitir desenvolver habilidades como: falar, organizar os seus pensamentos, distinguir o que pode e o que não pode fazer, seguindo as normas da sua família e adaptar-se às diferentes circunstâncias.

Posteriormente, a própria parentalidade é alvo de uma evolução ao longo do tempo, à mesma medida em que a interacção entre pais e filhos também se vai modificando (Relvas, 1996). Este desenvolvimento surge de acordo com as características da criança (idade, sexo, temperamento, desenvolvimento e problemas), dos pais (género, classe social, qualidade da relação conjugal) e de factores contextuais.

Segundo o modelo integrativo da parentalidade de Hoghighi (2004), baseado em investigações anteriormente realizadas por Bronfenbrenner (1979) e por Belsky (1984), preconiza-se a existência de três dimensões da parentalidade (Barroso & Machado, 2011).

Na primeira formulação deste modelo, Hoghighi (2004) citado por Barroso e Machado (2011) destacou as actividades parentais (conjunto de actividades necessárias para uma parentalidade suficientemente adequada); as áreas funcionais (principais

aspectos do funcionamento da criança) e os pré-requisitos (conjunto de especificidades necessárias para o desenvolvimento da actividade parental) como os principais pilares do exercício da parentalidade.

As actividades parentais tem como objectivos assegurar a prevenção de adversidades que possam fazer sofrer a criança, bem como promover situações positivas que a ajudam ao longo da sua vida. Desta forma, os pais pretendem garantir a satisfação das necessidades de sobrevivência dos seus descendentes (Barroso & Machado, 2010). No que concerne a estas actividades, destacam-se as dimensões de cuidado (físico, emocional e social), disciplina e desenvolvimento (Hoghighi, 2004). Os cuidados ao nível físico são traduzidos ao nível da satisfação das necessidades básicas, como a alimentação, protecção, higiene e os hábitos de sono. Os cuidados emocionais integram comportamentos e atitudes que asseguram o respeito pela criança como individuo. Em relação às áreas funcionais englobam as características do funcionamento da criança e que podem requer monitorização parental, ao nível da saúde física e mental e do comportamento social. Desta forma, a atenção parental é direccionada para a prevenção de danos e a provisão de oportunidades para um crescimento positivo (Barroso & Machado, 2011).

E, por último, a dimensão dos pré-requisitos necessários para o desenvolvimento da actividade parental, onde são incluídos o conhecimento e compreensão, ao nível das necessidades dos filhos ao longo do ciclo de vida, a motivação para a parentalidade (nomeadamente, ao nível dos papéis sociais e identidade de género dos pais); os recursos, ao nível das competências e qualidades parentais e, por fim, as oportunidades, na medida em que os pais têm tempo para desenvolver e desempenhar as competências parentais (Barroso & Machado, 2011).

Com o modelo de Hoghighi (2004), citado por Barroso e Machado (2011), pode-se compreender a complexidade no processo de educar os filhos e como é importante a presença dos pais para o desenvolvimento dos filhos.

De forma a podermos perceber porque é que certas práticas parecem ser mais adequados no exercício da parentalidade, enquanto que outros têm maiores dificuldades, começamos por analisar melhor este conceito à luz da teoria ecológica de Bronfenbrenner e da teoria da vinculação de Bolwby (1990).

A parentalidade é um conceito que abrange várias dimensões, tal como já foi referido anteriormente. Como tal o exercício da parentalidade exige aos pais uma transformação e uma adaptação a esta nova fase/etapa. Concebendo a família como uma unidade em transformação, e face às exigências decorrentes das transições que ocorrem ao longo do ciclo vital da família, é necessário a existência de limites ou fronteiras, entre os seus sub-sistemas e supra-sistemas para que os sistemas funcionem (Relvas, 1996).

Santos & Cruz (2005) realçaram o exercício do papel parental como um tipo de interacção de papéis com as características específicas: interagir de acordo com as responsabilidades parentais, interiorizando as expectativas dos membros da família amigos e sociedade quanto aos comportamentos de papel adequados ou inadequados aos pais.

1.3. Práticas Educativas Parentais

As relações que os pais estabelecem com seus filhos são caracterizadas pela necessidade de cuidar, educar e promover o desenvolvimento deles, resultando num conjunto característico de comportamentos que, em geral, são classificados de formas distintas na literatura, como por exemplo: práticas parentais, práticas educativas, práticas de cuidados, cuidados parentais. Além disso, estão presentes na literatura termos referentes à cognições parentais, crenças, ideias e valores parentais, e metas de socialização (Canavarro, 2001).

Numa lógica de compreender a importância das práticas educativas parentais muitos autores como Baumrind (1972); Darling e Steinberg (1993); Maccoby e Martins (1983); Lamborn et. al, 1991; Webber et. al (2004) debruçaram-se no estudo da relação entre pais e filhos, que tem sido esta alvo de inúmeras investigações nos últimos 25 anos. Muitas vezes o conceito de práticas parentais surge associado ao de estilos parentais, desta forma, torna-se necessário clarificar ambos os conceitos, distinguindo as práticas e os estilos parentais.

Santos e Cruz (2005) definiram as práticas parentais como sendo um conjunto de comportamentos específicos, através dos quais os pais desempenham o seu papel parental (e.g. elogios, as explicações, punições, tons de voz). Enquanto que os estilos, definidos também pelos mesmos autores, são entendidos como um conjunto de atitudes dos pais, que se revêm nas suas crenças e valores, ou seja, criam um clima emocional através do qual expressam comportamentos para socializar com os seus filhos.

Szymanski e Martins (2006) defendem que as práticas educativas parentais ocorrem de maneira informal ou mesmo sem um planeamento explícito mas encontram-se vinculadas a situações de vida. Estas práticas dão-se sob forma de acções contínuas e repetitivas e incluem a necessidade de saber estar no mundo com o outro, constituindo-se numa herança cultural que possibilita a inserção desse novo membro no mundo mais amplo. Tais práticas envolvem saberes que, mesmo não sendo sistematizados, são o resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração em geração, manifestam-se em procedimentos e estratégias de acção.

Acrescenta-se que as práticas educativas parentais têm um efeito directo nos comportamentos específicos da criança, enquanto que os estilos parentais influenciam indirectamente o desenvolvimentos, pois ao moderarem a relação entre as práticas e as respostas, definem a qualidade das interacções (Santos & Cruz, 2005).

Na relação entre pais e filhos os pais procuram inculcar nos seus filhos princípios tais como a moral, a responsabilidade e a autonomia, para que mais tarde estes possam desempenhar adequadamente o seu papel social. Como principais agentes de socialização os pais recorrem a diversas estratégias e técnicas para orientar os comportamentos dos

seus filhos. A essas estratégias utilizadas, denominados por práticas educativas parentais (Alverenga & Piccini, 2001).

A introdução destes princípios anteriormente referidos por Alverenga e Piccini (2001) envolve uma interação entre pais e filhos, onde a criança começa a ser confrontada com as regras e padrões da sociedade através das práticas educativas parentais.

Assim, a educação de um filho constitui para os pais um desafio permanente, do qual o exercício das práticas educativas parentais contribuem para a qualidade da relação desta díade.

A forma como as práticas são inculcadas nas crianças podem cooperar significativamente para que estas não desenvolvam comportamentos hostis com contornos abusivos ou baixo auto-controlo. A ausência de regras e orientações básicas na criança é desencandadora da negligência parental, o que consequentemente origina a insegurança na criança (Silva, 2009).

Uma das abordagens mais utilizadas no estudo influência das interações entre pais-filhos no desenvolvimento de socialização destes, é a abordagem tipológica, segundo a qual os pais diferem em determinadas dimensões comportamentais interactivas, que quando combinadas entre si, permitem definir o estilo educativo parental (Parke & Buriel, 1998 citado por Ducharne, Cruz, Marinho & Grande, 2006). O estilo educativo parental influencia a eficácia de práticas educativas específicas e resulta tradicionalmente da combinação de duas dimensões de análise básicas: 1) a sensibilidade dos pais face às necessidades da criança, a aceitação da sua individualidade e o afeto que lhes expressam; 2) o tipo de disciplina e as estratégias de controlo utilizadas (Simões, 2011). A abordagem tipológica dos estilos educativos parentais tem sido desenvolvida por autores que defendem a necessidade de uma perspectiva mais holística. Esta abordagem tem uma maior validade ecológica ao considerar que as dimensões do comportamento parental se correlacionam entre si, como o afeto e controlo, devendo ser compreendidos os efeitos de interação entre as diferentes variáveis (Palacios, Hidalgo & Moreno, 2008; Cruz, 2005).

Ducharne et. al. (2006) salientam a importância dos estilos educativos parentais como determinantes no processo de desenvolvimento tanto da criança como do adolescente.

No domínio do estudo das dimensões do comportamento parental, salienta-se, de forma notável, não só pelo seu carácter pioneiro o modelo teórico construído por Diana Baumrind, a tipologia identificada na década de 60 e 80.

Segundo Maccoby & Martin (1983) com base num estudo longitudinal, realizado com crianças em idade pré-escolar e adolescentes e as suas respectivas famílias,

Baumrind identificou quatro estilos parentais: autorizado (ou responsivo), autoritário, permissivo e negligente. Esta categorização dos estilos parentais baseia-se na avaliação de determinadas características dos pais. Estes estilos baseiam-se em dimensões diversas, sendo que as mais consistentes referenciadas são a exigência e a responsividade.

A exigência parental inclui todas as atitudes dos pais que procuram de alguma forma controlar o comportamento dos filhos, impondo-lhes limites e estabelecendo regras. Já a responsividade refere-se às atitudes compreensivas que os pais têm para com os filhos e que visam, através do apoio emocional e da bi-direcionalidade na comunicação, favorecer o desenvolvimento da autonomia e da autoafirmação dos jovens. Pais com elevada responsividade e exigência são classificados como autoritativos, já aqueles que apresentam baixa responsividade e exigência são tidos como negligentes. Pais muito responsivos mas pouco exigentes são categorizados como tolerantes, enquanto que os muito exigentes e pouco responsivos são tidos como autoritários (Maccoby & Martin, 1983).

Segundo os autores referidos anteriormente, os estudos realizados nesta área, centraram-se na identificação de características fundamentais das práticas educativas parentais. Porém, tal como foi referido anteriormente, foram os estudos de Baumrind que impulsionaram o estudo dos estilos parentais ao integrarem tanto aspectos comportamentais, como aspectos afectivos envolvidos na criação dos filhos (Costa et. al., 2000).

Tendo em conta o modelo de Baumrind (1972), foram distinguidos quatro estilos parentais: autorizado (ou responsivo); autoritário, permissivo e o negligente.

O estilo autoritário descreve os pais cujo controle sobre os filhos é feito de forma absoluta, rígida e inflexível, em que se estima o cumprimento e a obediência de regras tidas como certas. Perante o conflito, os pais adoptam medidas punitivas e não abrem espaço para negociação. Já o estilo permissivo enquadra os pais que se colocam à mercê das vontades dos filhos, sendo fonte de realização de seus desejos e acções, não adoptando formas de restringir, direccionar ou punir os comportamentos filiais. O estilo autorizado/ responsivo descreve os pais atentos às actividades, desejos, potenciais e limitações de seus filhos, que definem e explicam as suas acções de forma racional, direccionada e adequada à situação (Baumrind, 1991 citado por Darling & Steinberg, 1993).

Outros estudos mostraram que os contextos de socialização familiar são indissociáveis das condições do meio e das características das famílias. Factores do meio das praticas educativas influenciam o sistema de interacções familiares e o conteúdo da socialização familiar. Alguns estudos realizados em Portugal, com famílias de cariz

socioeconómicos desfavorecidas, referem que condições de privação, a fraca qualidade de comunicação e ausência de afecto determinam o tipo de relação existente entre pais e filhos (Castro, 1996). Neste contexto o estilo educativo predominante é marcado pelo facto de os pais serem punitivos e permissivos. Os castigos físicos surgem, maioritariamente, como resposta a actos que prejudicam a sobrevivência da família (dinheiro mal utilizado, destruição de objectos, etc.), ou derivam de situações de frustração inerentes às dificuldades pelas quais a família passa. Por isso, as punições não reflectem uma tentativa de controlar os filhos, sendo os aspectos mais salientes no processo educativo o fraco apoio ou a excessiva condescendência em controlar os actos dos filhos (Castro, 1996).

Capítulo II: As Metas Académicas na aprendizagem escolar

Actualmente muitos problemas de aprendizagem são explicados pela ausência ou uso inapropriado de estratégias de estudo e pela não existência de hábitos de trabalho favoráveis à aprendizagem. Muitas crianças e jovens, com fraco rendimento escolar, e ausência de metas académicas apresentam uma atitude negativa face ao estudo, uma grande desmotivação escolar e uma consciência muito limitada da importância que este processo constitui (Sá, & Silva, 1997).

A aprendizagem académica constitui um processo vital para adaptação e o desenvolvimento dos indivíduos (Duarte, 2002). Quando falamos de aprendizagem, referimos também sucesso e insucesso e quando a perspectiva de sucesso de que falamos é o sucesso educativo, integral, pessoal, abrangente, somos remetidos para outra questão: a questão das várias componentes que o conceito de educação envolve.

Actualmente dispomos de um conhecimento aprofundado acerca dos vários aspectos que estão na origem, e no desenvolvimento da aprendizagem escolar e, sobretudo, das suas dificuldades. De acordo com Formosinho (1987) existe um conjunto de variáveis que de forma, mais ou menos directa, influenciam a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos. Por um lado, temos os factores sociais como: os hábitos, projectos e estilos de vida no seio da família, a linguagem, as atitudes face ao conhecimento e à escola, as condições de vida (alimentação, vestuário, horários), o acesso a bens culturais (livros, jogos, novas tecnologias) e a zona de residência. Por outro lado temos factores mais directamente relacionados com as dinâmicas internas da escola, nomeadamente as políticas educativas e os factores internos (Formosinho & Fernandes, 1987). O papel das variáveis pessoais do aluno como a motivação, capacidades e atitudes face à escola e à aprendizagem, variáveis pessoais do professor (competência científica e pedagógica e personalidade) e as interacções educativas entre professor-aluno (comunicação, liderança, métodos de ensino e de avaliação), bem como ao ambiente relacional na escola (relacionamento interpessoal, dinâmica e trabalho em equipa, clima institucional, liderança e coordenação) (Almeida; Gomes; Ribeiro; Dantas.; Sampaio ; Alves; Rocha.; Paulo; Pereira.; Nogueira; Gomes; Marques; Sá & Santos,2005).

Um outro contributo importante que influência o rendimento académico, emergiu nas décadas de 50 e 60, com a teoria da “socialização deficiente das classes populares”, isto é, o fracasso escolar dos grupos sociais eram explicados por inadequada socialização familiar, nomeadamente baixas aspirações e expectativas de sucesso na escola (Almeida et al., 2005).

A maioria das pesquisas que pretendem analisar a relação entre o ambiente e a qualidade das relações familiares e o envolvimento parental, o rendimento académico, o

auto conceito e a auto-estima, evidenciam que o ambiente familiar e a qualidade das relações no seio familiar, e a forma como as crianças percebem, são fundamentais em vários aspectos da sua vida, auto-estima mais elevada, um auto conceito mais coerente e melhor satisfação e rendimento académico (Peixoto & Rodrigues, 2005). Neste estudo, importa perceber, qual o papel da família ao nível do estabelecimento de metas académicas.

Como veremos mais à frente, a literatura refere que a motivação, em conjunto com a inteligência, constituem fatores importantes no processo de aprendizagem.

2.1. A importância da Motivação na aprendizagem

A par das habilidades ou funções cognitivas, a motivação emerge assim, com bastante frequência na investigação (Miranda & Almeida, 2005). A partir de meados da década de 70 a motivação aparece amplamente investigada pela sua relevância na explicação do êxito escolar e da qualidade das aprendizagens (González-Pienda; Núñez; González-Pumariega; Álvarez; Roces; García; González; Cabanach & Valle, 2000); Miranda & Almeida, 2006,2009; Peixoto,2004). A importância da motivação, de acordo com Almeida e Lemos (2005), permite inclusive explicar porque, à medida que se avança na adolescência e na escolaridade, as provas de inteligência perdem algum poder explicativo dos níveis de rendimento académico dos alunos, parecendo nessas idades mais determinante as dimensões motivacionais, sendo estas reconhecidas como importantes factores que afectam o sucesso e o insucesso escolar (Sá, & Silva, 1997).

Robert Steinberg (2005), um dos autores mais conceituados na área da inteligência humana, afirma que o êxito na vida profissional dificilmente é explicado pelos elevados scores em teste de QI, bem como também não é tomado apenas com altas classificações académicas (citado por Miranda & Almeida,2009). Tendo em conta a sua teoria triárquica da inteligência, as habilidades cognitivas dos indivíduos incluem os conhecimentos e aprendizagens, estando estas competências interligadas com a capacidade e a motivação do indivíduo. Assim neste capítulo, centrar-nos-emos na importância da motivação para a aprendizagem e desempenho académico.

Todos nós temos um conhecimento pessoal daquilo que se entende por motivação, podendo esta ser entendida como um processo essencialmente complexo, que implica um conjunto de processos relacionados com a persistência e a conduta académica (González-Pienda; Pérez.; Glez-Pumariega & García,1997).

No quadro de um paradigma cognitivista ou sociocognitivo, a motivação académica define-se pelos processos psicológicos internos que orientam a acção do indivíduo, a sua permanência na tarefa e o retorno afectivo que o sujeito sente face aos objectivos alcançados (Miranda & Almeida, 2005). Este constructo tornou-se bastante popular na

explicação dos desempenhos escolares, integrando assim, aspectos cognitivos, afectivos e comportamentais. De acordo com Miranda & Almeida (2009), pais e professores recorrem com bastante frequência à motivação quando pretende explicar um conjunto de comportamentos dos alunos relacionados com os seus comportamentos de estudo e com o rendimento escolar. Tais comportamentos permitem ao aluno desenvolver uma atitude favorável face à escola, bem como permite ajudar a formar/ criar padrões de motivação e influencia as suas orientações acerca dos objectivos de realização (Gottfried & Fleming, 1994).

No entanto, quando se pensa em motivação para a aprendizagem é preciso considerar as características do ambiente escolar. De forma geral, as tarefas e actividades proporcionadas no ambiente escolar estão relacionadas com os processos cognitivos como: capacidade de atenção, concentração, processamento de informações, raciocínios e resolução de problemas. Devido a estas características, alguns autores como Bzuneck (2002) acreditam que aplicar conceitos gerais sobre motivação humana no ambiente escolar não seria muito apropriado sem a consideração das singularidades deste ambiente.

Tendo em conta as teorias sobre a motivação, como por exemplo a Teoria Atribucional da Motivação para o Sucesso de Weiner e a Teoria das Metas de Aprendizagem de Dweck, verificamos que se destacam os seguintes constructos: padrões de atribuição causal e as metas académicas.

Actualmente os estudos sobre aprendizagem escolar não se reduzem apenas aos factores cognitivos básicos. Para explicar os resultados académicos devemos ter em conta um conjunto de factores motivacionais que estão implícitos na aprendizagem, como por exemplo: o auto-conceito, a motivação intrínseca e extrínseca, as metas académicas, a inteligência emocional, a disposição e a intenção de querer aprender (Valle; Nuñez, Cabanach, Rodriguez; González-Pienda & Rosario, 2008). Neste sentido falamos acerca de componentes cognitivos, como por exemplo, as capacidades, os conhecimentos e as estratégias dos sujeitos.

Considerando a motivação como um conjunto de processos implicados na activação, direcção e persistência de um comportamento face uma determinada meta académica, centrada na aprendizagem, no rendimento, na valorização social ou na evitação da tarefa (García,; González-Pienda ;Núñez; González-Pumariega; Álvarez; Rocés; González-Cabanach & Valle,1998), esta é composta por quatro níveis: o valor que os alunos atribuem às suas metas, a percepção das suas competências, as atribuições causais e as reacções emocionais. Quando nos reportamos ao contexto escolar, as atitudes, percepções, expectativas e representações que acerca de si próprio,

da tarefa a realizar e das metas que se pretende alcançar, relativamente a este último aspeto, estaremos a falar assim das metas académicas (Murphy & Alexander, 2000).

2.2. Metas Académicas

2.2.1. Teoria das Metas ou Objectivos

A motivação tem gradualmente assumido um papel de destaque na explicação da variabilidade de resultados escolares dos alunos (Arias, 2004). Assim, a existência de padrões motivacionais distintos ao nível do rendimento, assinalando como variável determinante dos mesmos o tipo de metas de sucesso que o sujeito persegue (Arias et. al., 1997).

Bzuneck (2002) destaca o papel da teoria de metas ou objectivos de realização na compreensão dos factores motivacionais que influenciam o comportamento do aluno.

De acordo com o pressuposto da Teoria dos Objectivos de Realização, o aluno direcciona o seu comportamento para metas ou objectivos de forma intencional e racional, determinando estes objectivos ou metas as suas decisões e os seus comportamentos futuros em termos de aprendizagem e de realização.

O conceito de “meta de realização” refere-se ao aspecto qualitativo do envolvimento do aluno com situações de aprendizagem, expressando o propósito ou o porquê de uma pessoa envolver-se numa tarefa, ou seja, a meta de realização que a pessoa adopta representa o motivo ou a razão pela qual ela irá realizar determinada tarefa. Assim, podemos entender os objectivos ou metas de realização como representações cognitivas que relacionam as percepções pessoais de competência, a avaliação das tarefas e as necessidades (Arias, 2004). Tais representações apenas fazem sentido no quadro de um percurso passado e de um projecto presente e futuro, fazendo intervir aqui as variáveis contextuais. O comportamento académico do aluno reflecte, assim, os desejos, afectos, valores, percepções de capacidade e oportunidades (Miranda & Almeida, 2009).

Desta forma, os objectivos ou metas funcionam como uma referência na interpretação que os sujeitos fazem dos acontecimentos, acabando por orientar os seus padrões de comportamento.

No campo da investigação, vários autores (García, González-Pienda, Nuñez, González-Pumariega, Álavarez, Rocés, González & Valle, 1998; Miranda & Almeida, 2005, 2009, 2011) procuraram compreender o tipo de orientação de cada meta predominante no aluno, ou sejam, como é que as metas interferem na maneira como estes tratam as tarefas escolares.

Segundo Ames (1992 citado por Miranda & Almeida, 2009) podemos salientar que os objectivos ou metas surgem como modelos de interpretação que os sujeitos fazem acerca dos acontecimentos, acabando por orientar os seus padrões de comportamento. Assim, os objectivos ou metas de realização são entendidos como representações cognitivas que relacionam as percepções pessoais de competência, a avaliação das tarefas e as necessidades.

Neste sentido, podemos concluir que os objectivos ou metas funcionam como modelos explicativos na interpretação que os sujeitos fazem dos acontecimentos, acabando assim por orientar os seus padrões de comportamento.

Na década 80 surgiu a Teoria dos Objectivos de Realização, que apareceu como uma continuidade ampliada da abordagem cognitiva da teoria de motivação para a realização de McClelland (1953) citado por Miranda & Almeida (2006). Esta teoria destaca o papel das metas ou dos objectivos percebidos e prosseguidos pelos alunos na descrição da sua motivação pela aprendizagem, assumindo um papel relevante nos contextos académicos (Miranda & Almeida, 2009).

Os estudos iniciais da teoria apresentaram três tipos de metas de realização: (i) as metas de aprendizagem relacionadas com uma orientação voltada para o envolvimento com a aprendizagem, o conhecimento e desenvolvimento de competências de mestria; (ii) metas orientadas para a *performance* ou desempenho, que remetem para a ideia de que o sujeito procura obter bons desempenhos ou resultados para, por exemplo, avançar nos seus estudos; e (iii) metas orientadas para a obtenção da consideração positiva ou aprovação por parte dos outros significativos (pais, professores ou colegas) e evitar a rejeição e julgamentos desfavoráveis da sua competência (*ibidem*).

Tendo em conta os estudos pioneiros da teoria, são apresentadas duas metas com características distintas, generalizando-se partir desta dicotomia as metas orientadas para a aprendizagem ou mestria e metas orientadas para a *performance* ou desempenho (Miranda & Almeida, 2009).

Estas metas ou objectivos apresentam alguma relação com o que tradicionalmente se designa por motivação intrínseca e motivação extrínseca. Assim, a valorização do aluno pelas metas ou objectivos de aprendizagem, leva a que este assuma um comportamento de aproximação à tarefa no sentido de adquirir e dominar novos conhecimentos. O aluno encara a tarefa como um desafio ou oportunidade para colocar em prática estratégias de elevado nível de complexidade, concebendo a sua inteligência e competências cognitivas como algo que se pode modificar através do esforço e de novas aprendizagens. Percebendo o próprio fracasso não constatando como uma ameaça, mas, como uma oportunidade ou desafio para mais esforço e conhecimentos a adquirir (Miranda & Almeida, 2009).

Por outro lado, quando um aluno valoriza objectivos ou metas orientadas para a sua performance ou desempenho e é predominantemente motivado para a demonstrar competência e receber avaliações positivas dos outros. Acredita que a sua inteligência e capacidades são estáveis e tendem a evitar as tarefas que implicam um risco demasiado ou em que antecipam fracasso. Para este tipo de alunos, a motivação para a aprendizagem constitui um meio para a obtenção de incentivos, como por exemplo conseguir notas positivas, que lhe permitam obter a aprovação de pais ou professores, e que sirvam para evitar situações desagradáveis (García et. al., 1998).

Em suma, os alunos que adoptam objectivos de competência sentem orgulho e satisfação quando o seu sucesso é explicado pelo esforço havido, culpabilizando-se pela falta de esforço quando os resultados não são os mais adequados. Contrariamente a estes, os alunos com uma orientação para objectivos de desempenho desanimam e desistem face a tarefas em que antecipam o fracasso (Miranda & Almeida, 2009).

2.2.2. O Estabelecimento de Metas Académicas

As metas académicas constituem um marco de referência significativa na adaptação de padrões de comportamento assertivos e motivados para jovens no âmbito escolar (Lozano, Uzquiano, Riobo, Malmierca & Blanco, 2011). A teoria das metas é uma das linhas de investigação mais importantes na actualidade sobre a motivação académica (Cabanach, Arias, Rivieiro & Suárez ; Fernández,2005; Miranda, 2008,Lozano et. al., 2011).

Esta perspectiva baseia-se nas teorias da motivação para a competência, que defende que o individuo se orienta fundamentalmente para domínios e actividades em relação às quais se sente competente, sendo a partir daqui que constrói as percepções pessoais acerca da competência. De acordo com Nicholls (1984) e Dweck (1986) citados por Miranda e Almeida (2009), os indivíduos orientam-se por motivos designados por realização, estes por sua vez, influenciam e são influenciados pelas suas percepções e crenças de realização, orientando as suas tomadas de decisão e comportamentos no contexto académico. Estes autores apontam para a existência de dois tipos de metas: as metas de rendimento e as de aprendizagem, as quais têm uma clara correspondência com o que habitualmente se designa por motivação intrínseca e extrínseca (Valle; Gonzále,Nuñez; Rodríguez & Piñeiro,1999).

Num primeiro nível situam-se as metas de aprendizagem – centradas na tarefa. O aluno intrinsecamente motivado concretiza a tarefa apenas pelo prazer, porque se

interessa e se satisfaz verdadeiramente com a actividade em si. Num segundo nível localizam-se as metas de desempenho – orientadas para o rendimento. O aluno extrinsecamente motivado, dirige a sua tarefa por causas externas, nomeadamente o receio de punições, o anseio de reconhecimento e de obtenção de compensações. Tendo em vista a aprovação dos pais e dos professores e a obtenção de recompensas e presentes (González;Tourón & Gaviria, 1994).

Estes alunos consideram os erros como um fracasso, procurando realizar tarefas mais facilitadoras, como forma de se puderem sobressair.

Assim, os alunos orientados para metas de aprendizagem mostram-se norteados para a aprendizagem, com interesses por aprender mais, por adquirir novos conhecimentos enfrentando as tarefas escolares e com a motivação para a realização das mesmas (Miranda, 2008).

Cada tipo de metas (orientação intrínseca versus orientação extrínseca) apresenta diferentes concepções de êxito e diferentes razões para enfrentar e comprometer-se com as actividades académicas, implicando também diferentes formas de pensamento sobre si mesmo, sobre a tarefa e resultados da mesma (Miranda,2008). Tendo em conta a análise de Cabanach e colaboradores (1996), Torres (1997) e por fim Alonso e Tapia (1997), as metas académicas podem agrupar-se em cinco categorias. Num primeiro nível as metas relacionadas com a tarefa (por exemplo desejo de aumentar a sua competência). No segundo nível refere-se às metas relacionadas com a possibilidade ou liberdade de eger uma determinada tarefa. Na terceira categoria as metas orientadas para o *self* (auto estima). A quarta categoria é designada por metas relacionadas com a valorização social ou metas sociais, associadas ao sucesso e ao fracasso escolar. Uma última categoria é classificada por metas externas, isto é, estas estão relacionadas com a obtenção de recompensas externas, como por exemplo evitar uma situação tida como aversiva.

Alguns autores têm vindo a fazer referência à importância que as metas académicas proporcionam aos jovens, nomeadamente estas possibilitam estabelecer objectivos, alcançar metas e saber organizar-se e adaptar-se às exigências da escola (Valle; Rodriguez; Ramón; Nunez; Canabach; González-Pienda & Rosário, 2009). O que leva a pensar na possibilidade dos alunos recorrerem a diferente tipo de metas ou objectivos na sua aprendizagem, adequando-se, assim, à diversidade de contextos de aprendizagem e de realização em que se encontram (Almeida & Miranda, 2009).

Um estudo levado a cabo por Valle et. al. (2009), com alunos do ensino básico (12 a 16 anos), explica a presença simultânea de diferentes tipos de metas académicas e que estas assumem pesos diferentes na explicação do rendimento académico dos alunos nas diversas disciplinas escolares. Neste mesmo estudo, as metas de aprendizagem explicam uma percentagem maior da variância do rendimento escolar, mas esse valor difere ao

longo das várias disciplinas curriculares (13,2% na matemática; 22,9% na língua espanhola; 20,7% na língua estrangeira; 18,8% nas ciências sociais; ou 16,9% nas ciências naturais). Enquanto que, num segundo estudo realizado por Almeida e Miranda (2006) verificou-se que o estabelecimento de metas de aprendizagem não pode ser somente percebido como um todo, mas sim como um factor inerente a outros olhares, que também são cruciais e determinantes para a motivação individual, como o apoio dos pais, dos professores e do grupo de pares. A percepção parental acerca dos motivos para a escolarização dos seus filhos tem uma influência significativa no seu desenvolvimento de percepções e habilidades académicas.

Em Portugal vários estudos na área destacam o contributo das variáveis motivacionais para a aprendizagem escolar (Urdu, Solek, & Schoenfelder, 2007; Miranda & Almeida, 2011).

Nas teorias sobre a motivação, como por exemplo a Teoria Atribucional da Motivação para o Sucesso de Weiner e a Teoria das Metas de Aprendizagem de Dweck, verificamos que se destacam os seguintes constructos: padrões de atribuição causa e as metas académicas. No capítulo seguinte irá ser explicada a importância e o contributo destas dimensões na explicação do rendimento académico dos alunos (Miranda & Almeida, 2011).

Capítulo III: A Relação entre Práticas Educativas Parentais e as Metas Académicas

Tendo em conta as exigências que requer a nossa sociedade actual, os pais encontram-se cada vez mais preocupados com o desempenho académico dos seus filhos, na medida em que vêem na escola a melhor forma de obterem sucesso num futuro promissor (Peixoto & Rodrigues, 2004).

Neste sentido, a literatura existente tem vindo enfatizar a importância que o ambiente familiar exerce no desenvolvimento cognitivo da criança (Sternberg, 1988), na aprendizagem escolar e no desempenho académico da criança. Porém, é também de salientar que existe na família alguma autonomia, existência de um clima emocional positivo e o envolvimento dos pais nas actividades escolares dos filhos que favorecem um desempenho escolar positivo, ou seja, contribuem para a obtenção de resultados escolares mais positivos (Marturano & Loureiro, 2003).

No que respeita ao estudo das práticas educativas parentais no desenvolvimento das metas académicas das crianças, encontramos alguns estudos que nos demonstram a relação entre as práticas educativas parentais e o desempenho académico. Segundo Gonzalez; Willems e Doan Holbein (2005) a influência das práticas educativas parentais no estabelecimento de metas académicas, envolve uma compreensão contextual acerca dos diferentes factores que influenciam a aprendizagem da criança (Soares & Almeida, 2011). Os principais factores que estão associados ao desempenho académico das crianças são: os estilos parentais, o envolvimento parental e os maus tratos. As investigações realizadas sobre os estilos parentais, apontam todas para o mesmo sentido, sendo o estilo autoritativo (e em algumas pesquisas também o permissivo) sempre associado aos melhores desempenhos académicos, enquanto que o estilo negligente e autoritário são associados ao baixo desempenho académico (Soares & Almeida, 2011).

Outros estudos, realizados ao nível da existência de um relacionamento familiar positivo para o sucesso escolar, indicam-nos que quando este existe, as crianças referem existir um maior suporte nas tarefas académicas (Alves-Martins, Peixoto, Pereira, Amaral & Pedro, 2002). O facto das crianças se sentirem apoiadas pelos seus pais e de sentirem o interesse dos mesmos pelas suas actividades escolares contribui como um factor positivo ao nível do seu desempenho académico. Neste sentido, a participação dos pais na vida escolar dos filhos fornece uma importante contribuição ao nível do ajustamento académico destes, nomeadamente no apoio que estes dão e na realização das tarefas escolares (Alves-Martins, Peixoto, Pereira, Amaral & Pedro, 2002).

Um dos aspectos do envolvimento parental que surge associado às representações de si próprio e ao rendimento académico, são as atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos. Segundo Eccles e colaboradores (1990) citado por Miranda & Almeida (2009), dois tipos de atitudes parentais, acerca das competências dos filhos, podem influenciar o desempenho académico destes: as expectativas dos pais sobre o desempenho académico dos filhos e a importância que os pais dão às competências académicas destes. Deste modo, as práticas educativas parentais constituem um factor relevante no desenvolvimento dos adolescentes e nas suas percepções de competência, uma vez que, as crianças e jovens avaliam a sua competência académica, não só através da sua performance académica, mas também, através do feedback dos seus pais, quando estes consideram que eles são bons ou maus na escola (Macgrath & Repetti, 2000). Este feedback inclui, entre outros comportamentos e atitudes, o quanto satisfeitos ou insatisfeitos os pais se sentem com o desempenho académico dos seus filhos (Peixoto & Rodrigues, 2005).

Investigações recentes, mostram que o comportamento e as práticas educativas parentais (apoio e participação na vida escolar dos filhos) promovem o desenvolvimento da autonomia dos filhos para as tarefas escolares, e por sua vez o desempenho académico (Cruz, 2005). Deslandes, Potvin & Leclerc (1998) citado por Peixoto & Santos (2011), numa investigação acerca da relação entre a autonomia dos adolescentes, colaboração parental (estilo parental e participação na sua vida escolar) e resultados escolares, numa amostra constituída por adolescentes a frequentar o 10º ano de escolaridade, verificaram que os pais que partilham com os filhos, os valores, objectivos e responsabilidades da escola e colaboram nas actividades escolares destes, favorecem o desenvolvimento das suas capacidades, da autonomia para a realização das tarefas escolares e melhoram a aprendizagem, que se traduz habitualmente num aumento dos resultados escolares.

Segundo o estudo de Juang e Silbereisen (2002), com 641 adolescentes, mais novos, a frequentar o 6º ano de escolaridade, verificou-se que os comportamentos parentais, tais como, o afecto, o envolvimento na escola dos filhos, as discussões tendo como principal preocupação os assuntos académicos e intelectuais, assim como, a exibição de maiores ambições escolares, estão relacionados com as crenças dos adolescentes em terem maior capacidade académica e melhores resultados escolares.

Existem ainda outras investigações que apontam para uma relação positiva entre as práticas educativas parentais e as metas académicas (Meece, 1994). Os estudos evidenciam que as experiências de socialização das crianças em casa dos seus pais, os ajuda a formar os seus padrões de motivação e influência as suas orientações acerca dos objectivos e metas de realização, é através do tipo de actividades de encorajamento relacionadas com a escola, da sua persistência, da forma como definem o sucesso e da

informação que utilizam para julgar o resultado da performance acadêmica dos seus filhos (Peixoto & Rodrigues, 2005).

Assim, a forma como os pais se posicionam face aos trabalhos escolares dos filhos e a percepção que as crianças constroem acerca do interesse e envolvimento dos pais pelas suas tarefas escolares podem assumir-se como uma variável explicativa do sucesso ou insucesso escolar dos filhos. Tal como González-Pienda, Pérez, Álvarez, Gonzalez-Pumariega, Roces, González, Muñiz, & Bernardo (2002), se reporta no seu estudo, existem algumas dimensões relacionadas com a importância dos pais na educação dos filhos, nomeadamente o interesse pelos trabalhos escolares dos filhos; o grau de satisfação e insatisfação relativamente aos resultados alcançados pelas crianças; e o nível e tipo de ajuda que os pais prestam aos seus filhos, na hora de realizar as tarefas escolares.

Em suma, devemos ter em conta que a origem do insucesso escolar da criança pode relacionar-se com factores de ordem familiar que perturbam a criança, sobretudo. Tal como já referimos anteriormente, a investigação desenvolvida, tem reconhecido que as práticas educativas parentais são essenciais para o desenvolvimento da criança. Além de configurarem o contexto no qual estas irão crescer, incorporar valores e atitudes na sua vida, (Webber et. al., 2004).

Parte II: Estudo Empírico

Neste capítulo apresenta-se o estudo empírico. Num primeiro momento pretende-se descrever a metodologia orientadora do mesmo e, em seguida, será apresentada a problemática em estudo, os objectivos de investigação, bem como caracterizada a amostra e os instrumentos utilizados. Por último, serão expostos os procedimentos adoptados e as análises de dados realizadas.

Capítulo IV: Método

4.1. Enquadramento Metodológico

A metodologia é a fase do processo investigação que pretende descrever o modo como o trabalho é conduzido. Assim, e de acordo com Almeida & Freire (2007) nesta fase o investigador decide sobre os métodos a utilizar, de modo a obter as respostas às questões de investigação inicialmente colocadas.

A fase metodológica ou desenho de investigação, de acordo com Fortin (1999) consiste num plano lógico criado pelo investigador com vista a obter respostas válidas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas. É através da metodologia que se estudam, descrevem e clarificam os métodos utilizados ao longo do trabalho de investigação, de forma a responder ao problema colocado. Segundo Fortin (1999), a determinação do tipo de estudo a realizar está associada à formulação do problema. Para este autor, as questões de investigação ditam o método apropriado à análise do fenómeno.

Na metodologia quantitativa, o investigador segue uma sequência de etapas ordenadas, visando a objectividade, predição, controlo e generalização (Fortin, 1999).

Atendendo ao tema do estudo, o qual está centrado nas práticas educativas parentais e nas metas académicas, entendemos que a abordagem quantitativa, foi a opção mais correcta e mais adequada, uma vez que o nosso intuito é identificar as relações de casualidade entre as práticas educativas parentais e as metas académicas. A partir de correlações, ou seja, de inferências de causalidade, poderemos verificar as interdependências e as influências de múltiplas variáveis (Almeida & Freire, 2007).

4.2. Definição dos Objectivos do Estudo

O presente estudo pretende responder às questões formuladas (as quais constituem o problema de investigação), que se encontram seguidamente expostas:

4.3. Questão de Investigação

Para o presente estudo foi elaborada a questão de investigação que sustenta e na qual se baseia o desenvolvimento do presente estudo:

Estará a prática educativa parental relacionada com o estabelecimento de metas académicas em alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos?

4.4. Objectivo Geral

Desta forma, o objectivo geral do presente estudo consiste em perceber em que medida a prática educativa utilizada pelos pais está relacionada com o estabelecimento de metas académicas em alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Para tal, é considerada a percepção do aluno sobre a prática educativa do pai e da mãe e a meta académica estabelecida pelo próprio.

4.5. Objectivos Específicos:

Considerando o objectivo geral anteriormente referido, apresentamos, igualmente, os seguintes objectivos específicos:

1. Verificar se existem diferenças, nas metas académicas em função dos sexos.
2. Verificar se existem diferenças nas práticas educativas parentais em função dos sexos.
3. Verificar se existe relação entre a percepção do desempenho escolar da criança e a percepção da prática educativa parental.
4. Analisar a relação entre as práticas educativas parentais e as metas académicas estabelecidas pelas crianças a nível escolar.
5. Verificar de que forma as práticas educativas parentais influenciam o estabelecimento de metas académicas.

4.6. Caracterização da Amostra

Face ao problema de investigação e questões de investigação inventariadas, a amostra para o estudo foi constituída por alunos do 5º e 6ºano de escolaridade. A escolha da escola foi aleatória e relativamente à escolha das turmas, esta ficou a cargo da escola, mais especificamente, dependente da disponibilidade dos professores em ceder algum tempo das suas aulas para a aplicação do protocolo de investigação.

Desde o início procurou-se recolher uma amostra significativa. No entanto o número total de sujeitos não é mais elevado devido ao facto de alguns protocolos terem sido inválidos.

Tabela 1: Caracterização da amostra: frequências e médias

Variáveis	M	DP	N	%	
Idade	11,14	,923	10	49	25,9%
			11	36	46%
			12	11	19%
			13	11	5,8%
			14	6	3,2%
Ano Escolaridade			5.º ano	85	45%
			6.º ano	104	55%
Sexo			Masculino	96	50,8%
			Feminino	93	49,2%

Como podemos observar na tabela 1, a amostra utilizada para a realização da presente investigação é composta por 189 adolescentes, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Tal como é ilustrado na tabela a idade mais frequente na amostra em estudo é 11 anos idade (46%).

Uma caracterização mais pormenorizada da amostra permite-nos verificar que a amostra é composta por 96 rapazes (50.8%) e por 93 raparigas (49,2%). Em relação à distribuição da amostra total pelos diferentes níveis etários encontramos 49 sujeitos com 10 anos, 36 sujeitos com 11 anos, 11 sujeitos com 12 anos, 11 sujeitos com 13 anos e 6 sujeitos com 14 anos. No que respeita à distribuição por anos de escolaridade, 85 (45%) pertencem ao 5º ano e 104 (55%) integram o 6º ano.

No que concerne à caracterização do estatuto sócio-económico dos sujeitos, este foi feito a partir do tipo de profissão de ambos os pais. No entanto, teremos também em consideração o nível de escolaridade dos pai.

Para o efeito foi utilizada a classificação segundo um estudo Nacional de Profissões (Work study, 2011), em que as profissões estão organizadas em seis grupos: 1) Profissões com nível de licenciatura; (2) Dirigentes de Empresa e Quadros Superiores

Administrativos; (3) Pessoal Administrativo - ex: do comércio, vendedores e técnicos médios; (4) Trabalhadores Qualificados – ex: operários qualificados, encarregados, capatazes e feitores; (5) Trabalhadores semi-qualificados e não qualificados – ex: trabalhadores indiferenciados e trabalhadores rurais; (6) Trabalhadores não Classificados – ao qual pertencem os sujeitos que não exercem uma actividade profissional remunerada (por exemplo, domésticas, desempregados, estudantes e reformados).

Tabela 2. Distribuição da Escolaridade dos Pais:

Escolaridade	Pai	Mãe
1.º ciclo	4 (2,1%)	5 (2,6%)
2º ciclo	10 (5,3%)	12 (6,3%)
3º ciclo	70 (37%)	54 (28,6%)
Ensino Secundário	83 (43,9%)	97 (51,3%)
Licenciatura	20 (10,6%)	19 (10,1%)
Não sei	2 (1,1%)	2 (1,1%)
Total	189 (100%)	189 (100%)

Tabela 3. Distribuição das Profissões dos Pais

	Profissão do Pai	Profissão da Mãe
Profissão com nível de licenciatura	25 (13,2%)	27 (14,3%)
Dirigentes de empresas e quadros superiores administrativos	19 (10,1%)	12 (6,3%)
Pessoal administrativo	59 (31,2%)	80 (42,3%)
Trabalhadores qualificados	47 (24,9%)	17 (9%)
Trabalhadores semi-qualificados e não qualificados	21 (11,1%)	16 (8,5%)
Não classificados	18(9,6%)	37(19,5%)
Total	189 (100%)	189 (100%)

Como podemos verificar na tabela 3 relativamente aos pais as profissões mais frequentes, são todas aquelas que se inserem no grupo dos trabalhadores qualificados (31,2%) operários, artificies e trabalhadores similares. No que respeita às mães, regista-se um valor médio de trabalhadores por área, sendo as profissões mais frequentes, todas as que se inserem no grupo três, ou seja, ao nível pessoal administrativo (42,3%).

A tabela 2 mostra o nível da escolaridade, dos pais organizados em cinco grupos: 1) pais com o 1º ciclo do ensino básico; 2) pais com 2º ciclo do ensino básico; 3) pais com 3º ciclo do ensino básico; pais com o ensino secundário; 5) pais com licenciatura, bacharelato ou mestrado.

Uma análise mais pormenorizada, permite-nos verificar que o mais frequente é os pais possuírem o ensino secundário (N=83; 43,9%), ou o 3º ciclo do ensino básico (N=70;

37%), seguindo-se a licenciatura (20; 10,6%). No caso das mães, o maior número de mães tem uma escolaridade correspondente ao ensino secundário (N=97; 51,3%), e por último, segue-se o grau de licenciatura (N=19;10,1%), com uma diferença significativa em relação ao grupo anterior.

Esta amostra permite verificar que as mães têm uma escolaridade mais elevada e têm profissões com cargos de maior prestígio comparativamente aos pais. Como por exemplo surgem-nos mães com maiores níveis de frequência no ensino secundário (N=97; 57,3%) do que pais (N=83; 43,9%).

Na mesma linha, existe um número elevado de mulheres ao nível dos seguintes grupos de profissões: Pessoal Administrativo (mães: N=80; 42,3% e pais: N= 59;31,2%).

Por outro lado, saliente-se também, 19,5% das mães exercem uma profissão não remunerada (grupo 6) comparativamente com pais (9,6%). Quatro dos participantes não indicaram as habilitações académicas dos seus pais.

4.7. Instrumentos Utilizados

Para a realização da presente investigação foram utilizados dois instrumentos, de recolha de dados e um Questionário Sociodemográfico.

Para avaliar os estilos parentais foi utilizado o Questionário de Estilos Parentais (QEEP) e Inventário de Metas Académicas (IMA) para avaliar as metas estabelecidas pelos alunos

A escolha destes dois instrumentos prendeu-se com o facto de medirem as variáveis pretendidas neste estudo, estarem adaptados à população portuguesa e, mais especificamente, a sujeitos com idades semelhantes às dos participantes no presente estudo, e revelarem boas qualidades psicométricas.

4.7.1. Questionário de Dados Pessoais e Sócio-Demográficos

Este questionário (em anexo) foi construído por nós, com a finalidade de recolher alguma informação acerca dos sujeitos em estudo e da situação socioeconómica das suas famílias, de forma a permitir uma melhor caracterização da amostra.

Relativamente aos sujeitos destacam-se os dados sobre: o sexo, a idade, o ano de escolaridade, a escola, onde residem e com quem. As perguntas acerca da escola, dizem respeito às retenções dos próprios, a média actual das classificações e auto-avaliação do desempenho escolar actual e anterior, em termos globais. Foram também elaboradas algumas questões relacionadas com os pais nomeadamente: a profissão, idade e escolaridade da mãe e do pai.

4.7.2. Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP)

É um questionário (em anexo) de auto-relato, originalmente desenvolvido por Lamborn; Mounts; Steinberg & Dornbush (1991), utilizado na versão traduzida e adaptada por Barbosa-Ducharne; Cruz; Marinho & Grande (2006). Este questionário permite avaliar as percepções que os participantes no estudo têm das práticas educativas dos seus pais e identificar os quatro estilos educativos definidos por Baumrind (Barbosa-Ducharne et al., 2006).

As *Parenting Scales* (Lamborn et al., 1991) são constituídas por 19 itens que se agrupam em duas subescalas: Responsividade/Afecto/Envolvimento (10 itens) e Supervisão/Exigência (9 itens), tendo sido feitas algumas adaptações na tradução para a língua portuguesa. Neste sentido, o instrumento foi traduzido e adaptado, optando-se pela eliminação de um item repetido (item 13), pela reestruturação de um outro item (item 8), pela inclusão de dois novos itens, e pela uniformização das escalas de resposta em quatro pontos para que assegurasse a igualdade da contribuição de cada item para o cálculo da nota final. Assim, este instrumento constituído por 21 itens, foi chamado *Questionário de Estilos Educativos Parentais* (QEEP) (Barbosa-Ducharne, et al., 2006).

Em relação aos cinco primeiros itens, os participantes no estudo avaliam o pai e a mãe de forma separada, enquanto nos restantes itens os progenitores são avaliados simultaneamente. Na ausência de pai e/ou mãe, estes respondem em função das figuras que desempenham o papel dos pais ou responsáveis pela sua educação.

Os estudos psicométricos realizados com o inventário (Barbosa-Ducharne, et. al,2006) através de uma análise factorial com rotação varimax, permitiram encontrar dois factores explicativos, sendo classificados pelo autor como:

- **Factor I**- descreve os itens relativos à Responsividade/Afecto/Envolvimento Parental (incorpora 8 itens), explica 22.01% da variância

- **Factor II**- refere-se aos itens relativos à Exigência/Supervisão e explica 18.27% da variância. Em conjunto os dois factores encontrados explicam 41.08% da variância dos resultados.

4.7.3. Inventário de Metas Académicas (IMA)

O inventário de metas académicas foi construído por Miranda, L. e por Almeida, L. (2005). Para a elaboração do questionário de Metas Académicas, os autores tiveram como base outros autores (Cabanach et al., 1996; Torres, 1999; Murphy & Alexander, 2000 citado por Miranda & Almeida, 2009).

Este questionário foi originalmente construído por Hayamizu e Weiner (1991), com versão espanhola de Valle, Cabanach, Cuevas e Nunez (1997 citado por Miranda, 2008).

O IMA é um instrumento de auto-relato, constituído por 22 itens distribuídos por quatro dimensões: (i) metas orientadas para aprendizagem ou aquisição de conhecimento, formada por 10 itens, corresponde a uma orientação para aprendizagem no sentido de aprendizagem das matérias escolares, melhorar os conhecimentos e adquirir mestria e novas habilidades; (ii) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar, integrando 8 itens, descrevendo os alunos que centram os motivos da sua aprendizagem no sucesso e nas classificações; (iii) metas orientadas para objectivos futuros constituídas por 4 itens, corresponde, por exemplo, à conclusão da escolaridade, tirar um curso profissional ou arranjar emprego; (iv) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar, correspondem a uma orientação extrínseca e o propósito é estudar para obter a aprovação por parte dos pais, ou evitar a sua pressão, a resposta é dada numa escala de likert de 5 pontos, consoante o grau de frequência (1=nunca; 5=sempre) (Miranda & Almeida, 2009).

De acordo com Miranda e Almeida (2008), cada tipo de metas apresenta diferentes concepções de êxito e diferentes razões para enfrentar e comprometer-se com as actividades académicas, implicando também diferentes formas de pensamento sobre si mesmo, sobre a tarefa e os resultados da mesma. Saliente-se que as metas podem ser enquadradas ao nível de uma orientação motivacional intrínseca (metas orientadas para a aprendizagem) ou de uma orientação motivacional extrínseca (como por exemplo, as metas de evitamento da pressão social em contexto escolar).

Os estudos de validação do inventário envolveram a análise da estrutura factorial e da consistência dos itens dentro de cada dimensão. Assim, para a análise da dimensionalidade da escala procedeu-se a uma análise factorial dos itens, calculando-se o índice KMO (= 0, 85) e o teste de esfericidade de Bartlett ($X^2=1694,156$; $gl=190$; $p < 0,00$) (Miranda, 2008). Quanto aos valores da consistência interna (alfa de Cronback), estes sugerem-nos bons índices de validade interna, assumindo valores entre 0.84 e 0.88. Também os resultados obtidos na correlação, em cada item e o total das pontuações apresentam resultados muito satisfatórios: (1) metas orientadas para a aprendizagem ($\alpha = 0.92$); (2) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar ($\alpha = 0.71$); (3) metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar ($\alpha = 0.90$); (4) metas orientadas para objectivos a curto/médio prazo ($\alpha = 0.74$) e (5) metas orientadas para objectivos a longo prazo ($\alpha = 0.88$) (Miranda & Almeida, 2009).

4.8. Procedimentos

4.8.1. Procedimentos de Recolha de Dados

Para o desenvolvimento da presente investigação, foi contactado o Conselho Executivo da escola envolvida neste estudo com o objectivo de se obter a sua autorização e colaboração para a participação dos alunos na investigação em curso. Foram, também, contactados os Encarregados de Educação dos alunos envolvidos neste estudo com o objectivo de se obter a sua autorização para a participação dos seus educandos na presente investigação.

Os participantes deste estudo responderam a um breve questionário acerca de dados pessoais e sociodemográficos e aos seguintes instrumentos de avaliação: Questionário de Estilos Parentais (QEEP) e o Inventário de Metas Académicas (IMA).

A recolha de dados foi realizada durante o segundo e o terceiro período numa Escola Básica 2/3 da região do Algarve. A administração dos questionários realizou-se preferencialmente nos horários das aulas de Formação Cívica, e foi explicado aos alunos envolvidos o objectivo desta investigação, bem como o carácter anónimo, confidencial e voluntário da sua participação. A aplicação dos questionários demorou cerca de 30 minutos.

Os participantes contaram com a presença do director de turma e da investigadora que deu as instruções e se manifestou disponível para esclarecer as dúvidas que foram surgindo.

Todos os participantes na investigação, fizeram-no voluntariamente, com o devido conhecimento e autorização do encarregado de educação.

Foi, também feito um apelo à sinceridade na resposta às questões e referiu-se a salvaguarda da confidencialidade das respostas, tal como referido anteriormente.

A amostra foi construída através do método amostral de conveniência, devido à proximidade da investigadora com a instituição de ensino em causa.

Capítulo V: Apresentação e Análise de Resultados

No capítulo anterior foram apresentados e descritos os objectivos gerais do presente trabalho, as características dos instrumentos utilizados e os aspectos metodológicos adoptados. No presente capítulo, procede-se à apresentação dos resultados.

Os resultados, que seguidamente serão apresentados, referem-se às análises estatísticas dos dados recolhidos e foram organizados de forma a dar resposta aos objectivos de investigação que orientam este estudo.

5.1. Procedimentos de Tratamento de Dados

As análises estatísticas dos resultados foram realizadas com o programa SPSS – *Statistical Package for Social Sciences* - (versão 17 para Windows). Essas análises procuraram respeitar a natureza mais quantitativa ou qualitativa das variáveis em estudo.

Foram utilizadas neste estudo medidas de estatística descritiva, nomeadamente, a média e o desvio-padrão. De modo a simplificar a apresentação e compreensão dos dados apurados, os mesmos serão apresentados no capítulo seguinte em tabelas.

Para a análise das diferenças de médias entre as várias variáveis independentes foi utilizada a análise de variância (ANOVA). A análise de variância é um teste estatístico amplamente difundido entre os investigadores, e visa fundamentalmente verificar se existe uma diferença significativa entre as médias e se os factores exercem influência em alguma variável dependente. A principal aplicação da ANOVA é a comparação de médias oriundas de grupos diferentes. (Almeida & Freire, 2007).

Para determinar se a estatística F é suficientemente grande para justificar a rejeição da hipótese nula (o que significa que estão presentes diferenças entre grupos) têm-se em consideração o valor de p, o nível de significância, a partir do qual se poderá aceitar a hipótese nula ($p > 0,05$), de que não existem diferenças entre grupos, ou rejeita-la (p value $0,05$), assumindo que existem diferenças significativas entre grupos (Hair, Black, Babin, Anderson & Tathan, 2009).

Para a análise detalhada das diferenças entre conjuntos de médias foi utilizado o teste H.S.D. de Tukey (Honestly Significant Difference). Este teste é um método de comparação múltipla bastante sensível para detectar diferenças entre grupos e aconselhável quando se desejam fazer todas as comparações possíveis; o valor crítico do teste de Tukey é escolhido para que, independentemente do número de comparações efectuadas, a probabilidade de erro de Tipo I não exceda um dado nível de

significância, evitando dessa forma diferenças significativas devidas a múltiplos testes t (Hair et al. 2009).

Em seguida, procederam-se a análises correlacionais das duas escalas em estudo – IMA e QEEP – de forma a tentar compreender a relação entre as **práticas educativas parentais e o estabelecimento de metas académicas**. Para o efeito, foram utilizadas as correlações de *Pearson*, pois trata-se de um teste que indica a força e a direcção do relacionamento linear entre duas variáveis aleatórias contínuas (Maroco, 2003). A correlação de *Pearson*, tal como foi referido anteriormente, mede a intensidade e a direcção da associação de tipo linear entre duas variáveis contínuas com distribuição normal bivariada. Esta associação é calculada a partir da variância comum, que se designa por covariância. A correlação é indicada pelo valor de r (coeficiente de correlação), cujo valor varia de -1 (correlação perfeita negativa) até 1 (correlação perfeita positiva). Se o $r = 0$ então não há correlação entre as variáveis (Maroco, 2003).

Por último, procedeu-se a uma análise de regressão linear. A Regressão linear corresponde a um vasto conjunto de técnicas estatísticas que permitem modelar relações entre variáveis e prever o valor de uma variável dependente a partir de uma ou mais variáveis independentes/produtoras (Maroco, 2003). O objectivo da análise de regressão é usar as variáveis independentes cujos valores são conhecidos para prever os valores da variável dependente. O conjunto de variáveis independentes ponderadas forma a variável estatística de regressão – equação de regressão - uma combinação linear das variáveis independentes que melhor prevê a variável dependente contém uma explicação mais detalhada da variável estatística (Hair et al. 2009).

5.2. RESULTADOS

De seguida, procede-se à apresentação dos resultados, começando por apresentar a análise dos dois instrumentos utilizados.

5.2.1. Análise do Inventário de Metas Académicas – IMA

Procedeu-se a uma análise descritiva simples do inventário de metas académicas (IMA), através da média e desvio padrão das respostas a cada um dos itens das quatro sub-escalas do inventário. Os resultados apresentam-se na tabela 4.

De uma forma geral, em todos os itens se verificaram valores médios. A média global da escala é de 3,69, com as médias dos itens a variarem entre 2,53 (item 19) e 4,23 (item 2).

5.2.2. Análise da Fidelidade do IMA

A fidelidade de uma escala pode ser calculada através do alfa de Cronbach (que varia entre 0 e 1) considerando-se aceitável o seu valor quando é superior a 0,70 (Hair, et. al., 2009).

Para a escala IMA, foi obtido um α de 0,897. Este valor, sendo elevado, significa que a escala tem uma boa consistência interna.

5.2.3. Análise Fatorial do IMA

Com o objectivo de se verificar se a estrutura da escala se assemelhava à estrutura indicada pelos estudos de Miranda e Almeida (2005), os resultados obtidos foram sujeitos a uma análise factorial exploratória usando o método das componentes principais, com rotação *varimax*. Dos resultados da análise factorial em componentes principais poder-se-á inferir que a escala apresenta quatro dimensões, representadas pelo significado semântico dos itens que satura cada um dos factores retidos.

A **análise da consistência interna** (com o teste Alfa de Cronbach) mostrou uma boa homogeneidade dos itens seleccionados para cada um dos factores retidos: $\alpha = 0,859$ para o primeiro factor, $\alpha = 0,803$ para o segundo factor, $\alpha = 0,805$ para o terceiro factor e $\alpha = 0,759$ para o quarto factor.

5.3. Análise das dimensões das subescalas do IMA

Tabela 4: Média e desvio padrão das dimensões da escola do IMA

	Média	Desvio Padrão
Metas orientadas para a aprendizagem	3,9	0,812
Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar	3,95	0,907
Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar	3,19	0,984
Metas orientadas para objetivos concretos	4,1	0,863

Como podemos observar na tabela 4 a média de resultados é superior nas metas orientadas para objetivos concretos (4,1) e inferior nas metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar (3,19).

5.4. Análise do Questionário de Estilos Educativos Parentais – QEEP

5.4.1. Análise descritiva da escala

Procedeu-se também a uma análise descritiva simples do questionário de estilos educativos parentais (QEEP), através da média e desvio padrão das respostas a cada um dos itens das duas subescalas do questionário. A tabela que mostra as frequências para cada uma das respostas aos 19 itens das subescalas de *Responsividade/Afeto/Envolvimento* (10 itens) e *Supervisão/Exigência* (9 itens) e as respetivas médias e desvios padrão encontra-se em anexo. Pode-se observar que é notória a perceção dos jovens em estudo de um maior envolvimento por parte da progenitora no que concerne ao seu envolvimento na relação que estabelecem com os pais. As respostas aos itens rodam uma percentagem igual ou maior a 60% afirmando que concordam totalmente na avaliação do envolvimento parental na relação.

Contudo, quando questionados acerca do tempo que passam com os progenitores, grande parte dos inquiridos afirmam que os pais não falam consigo (48,7%) e não realizam atividades de lazer com a família (28%).

Os resultados obtidos apontam para uma supervisão por parte dos pais em relação ao que estes fazem no seu dia-a-dia (valores rodam 45%).

5.4.1. Análise de fidelidade do QEEP

Procurou-se determinar a fidelidade da escala, calculando o valor de alfa de Cronbach. Foi obtido um α de 0,841, o que nos revela que a escala detém boa consistência interna.

5.4.2. Análise fatorial do QEEP

Com o objectivo de verificar a semelhança entre a estrutura da escala e a da escala original de Ducharme, Cruz, Marinho e Grande (2006), bem como as suas dimensões, os resultados foram sujeitos a uma análise factorial usando o método das componentes principais com rotação *varimax*.

O índice KMO situou-se em 0,816, sendo também favorável à prossecução da análise o índice de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 \approx 2260,618$; 276,0 gl; $p < 0,000$).

A solução encontrada forneceu-nos dois componentes paralelamente à escala original dos autores, tomando os valores próprios iguais ou superiores à unidade conforme

critério de Kaiser (Hill & Hill, 2000). Os dois fatores explicam no seu conjunto 42,32% da variância dos itens, explicando o fator 1 cerca de 22,6% e o fator 2 cerca de 19,8% da variância dos itens.

A tabela com os resultados apresenta-se em anexo. A apresentação na tabela segue a ordem de importância dos respetivos fatores de pertença, retendo-se as saturações iguais ou superiores a 0,40, são também apresentados os valores próprios e a variância explicada por cada fator.

A análise da consistência interna (com o teste Alfa de Cronbach) mostrou uma boa homogeneidade dos itens selecionados para cada um dos fatores retidos: $\alpha = 0,701$ para o primeiro fator, e $\alpha = 0,867$ para o segundo fator.

Desta forma, o primeiro fator é composto por 14 itens que remetem para o apoio emocional, comunicação e promoção de autonomia, sendo designado de *Responsividade* (“A minha Mãe incita-me a dar o meu melhor em qualquer coisa que eu faça.”; “; “Quando o meu Pai pretende que eu faça alguma coisa, explica-me porquê.”; “Quando tens uma má nota na escola com que frequência os teus pais te encorajam a insistir para melhorar?” “O segundo fator agrupa 10 itens cujo conteúdo remete para ações de monitorização, controlo e supervisão exercidas pelos pais, correspondendo à dimensão *Supervisão*. “Tentam saber onde estás quando saís à tarde da escola.”; “Realmente sabem como gastas o teu dinheiro.”; “Tentam saber onde vais quando saís à noite.”; “Tentam saber como gastas o teu dinheiro.”

5.5. Análise das dimensões do QEEP

Como podemos verificar na tabela 5, a média dos resultados é semelhante nas duas dimensões do QEEP.

Tabela 5: Média e desvio padrão das dimensões do questionário QEEP

	Média	Desvio Padrão
Responsividade	3,27	0,376
Supervisão	3,18	0,647

Ao calcularmos as diferenças nas médias nas dimensões do QEEP em função do sexo, verifica-se que não existem diferenças significativas, embora se identifique uma tendência para as raparigas revelarem médias superiores na dimensão *Supervisão* (rapazes – 3,11; raparigas – 3,25).

De seguida os resultados apresentados, em primeiro lugar, referem-se às análises estatísticas dos dados sócio-demográficos recolhidos com vista a uma melhor caracterização da amostra. A sua apresentação será feita pela ordem que se segue:

- Retenções dos alunos
- Perceção dos alunos relativa ao seu desempenho escolar
- Sentimento dos alunos relativo ao ambiente escolar
- Estabelecimento de metas académicas pelos alunos em função do sexo.
- Estabelecimento de metas académicas em função do sentimento pela escola
- Estabelecimento de metas em função da perceção do desempenho escolar
- Perceção das práticas educativas adotadas pelos pais em função do sexo dos alunos

Seguidamente, os resultados apresentados referem-se às análises estatísticas dos dados recolhidos e foram organizados de forma a dar resposta aos objetivos de investigação que orientam este estudo. A sua apresentação está organizada de acordo com a sequência dos objetivos formulados:

1. Verificar se existe relação entre a perceção do desempenho escolar do aluno e a perceção da prática educativa parental.
2. Verificar a relação entre as práticas educativas parentais e as metas académicas estabelecidas pelos alunos a nível escolar.
3. Verificar de que forma as práticas educativas parentais influenciam o estabelecimento de metas académicas.

5.6. Resultados em função dos dados sócio-demográficos

5.6.1. Retenções dos alunos

Com o objetivo de efetuar uma caracterização do percurso e vida escolar dos alunos no estudo, recolheram-se dados relativamente ao fato de já terem sofrido retenções, qual a sua perceção em relação ao seu desempenho escolar e, sentimentos relativos ao ambiente escolar.

Como se pode ver na tabela 6, dos 189 alunos em estudo, 152 jovens (80,4%) não registam nenhuma retenção, enquanto 37 alunos (19,6%) indicam já ter sofrido retenção.

Tabela 6: Retenções dos alunos

Retenções	Masculino	Feminino
Sim	20(20,8%)	17(18,3%)
Não	76(79,2%)	76(81,7%)
Total	96(100%)	93(100%)

5.6.2. Percepção dos alunos relativa ao seu desempenho escolar

Relativamente à percepção dos alunos no que concerne ao seu desempenho escolar, de acordo com os dados da tabela 2, 78 jovens (41,3%) responderam considerar-se alunos “Razoáveis”, 91 jovens (48,1%) consideram-se alunos “Bons”, 7 jovens (3,7%) consideram-se alunos “Muito Bons”, 11 alunos (5,8%) consideram-se “Fracos” e apenas 2 jovens (1,1%) se consideram alunos “Muito Fraco”.

Tabela 7: Percepção dos alunos relativa ao seu desempenho escolar

Percepção do desempenho escolar	N	%
Muito fraco	2	1,1%
Fraco	11	5,8%
Razoável	78	41,3%
Bom	91	48,1%
Muito Bom	7	3,7%
Total	189	100%

5.6.3. Sentimento dos alunos relativo ao ambiente escolar

Em relação ao sentimento que os alunos nutrem pela escola, os resultados (Tabela 8) mostram que 62,4% dos alunos refere que “gosta” da escola e 26,5% “gosta muito”, enquanto os restantes 11,1% dos jovens indicam “gostar pouco” ou “não gostar” da escola.

Tabela 8: Sentimentos dos Alunos relativo ao ambiente escolar

	N	%
Não gosto nada	4	2,1
Gosto pouco	17	9,0
Gosto	118	62,4
Gosto muito	50	26,5
Total	189	100,0

5.6.4. Estabelecimento de metas académicas pelos alunos em função do sexo

Em relação às metas académicas estabelecidas pelos alunos, como podemos observar na tabela 9 verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os sexos, quando estas são *orientadas para objetivos concretos* ($t = 2,576$; $p = 0,011$), apresentadas as raparigas uma média superior à dos rapazes (4,28 e 3,96 respetivamente).

Os restantes tipos de metas, as diferenças observadas, não se revelam estatisticamente significativas.

Tabela 9: Estabelecimento de metas académicas em função do sentimento pela escola

Metas orientadas para a aprendizagem	Masculino	3,82	,813	-1,462	,145
	Feminino	3,98	,806		
Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar	Masculino	3,85	,898	-1,495	,137
	Feminino	4,1	,910		
Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar	Masculino	3,2	,907	,278	,781
	Feminino	3,2	1,062		
Metas orientadas para objetivos concretos	Masculino	3,96	,848	-2,576	,011
	Feminino	4,28	,854		

$p < 0,05$

No que diz respeito às diferenças de metas académicas entre os diferentes anos escolares (5.º e 6.º ano), não se verificaram diferenças significativas em nenhuma das dimensões.

Quando temos em consideração o sentimento que os participantes revelam pela escola, verificamos que os alunos que gostam da escola tende a estabelecer metas académicas orientadas para a aprendizagem, isto é, fazem uso sistemático de estratégias de aprendizagem mais eficientes, no sentido de aprenderem as matérias escolares e melhorarem os conhecimentos e adquirir novas habilidades (Miranda & Almeida, 2009). Como por exemplo, procuram abordagens mais profundas no seu estudo, como planificação e automonitorização do comportamento ao longo da aprendizagem, treino e resolução das tarefas (auto-regulação) (Sternberg, 1988).

Como podemos observar na tabela 10, existem diferenças estatisticamente significativas entre o sentimento dos alunos pela escola e as dimensões Metas orientadas para aprendizagem ($F=6,650$; $p < ,001$).

Tabela 10: Estabelecimento de metas em função da percepção do desempenho escolar

	Sentimento pela escola	Média	Desvio Padrão	F	p
Metas orientadas para a aprendizagem	Não gosto nada	3,07	,444	6,650	,000
	Gosto pouco	3,76	,991		
	Gosto	3,78	,754		
	Gosto muito	4,29	,771		
Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar	Não gosto nada	3,56	,515	,488	,691
	Gosto pouco	3,97	,888		
	Gosto	3,91	,912		
	Gosto muito	4,05	,935		
Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar	Não gosto nada	3,21	,438	,051	,985
	Gosto pouco	3,11	1,318		
	Gosto	3,2	,901		
	Gosto muito	3,18	1,091		
Metas orientadas para objetivos concretos	Não gosto nada	3,63	,479	2,862	0,38
	Gosto pouco	3,9706	1,17221		
	Gosto	4,0381	,85774		
	Gosto muito	4,4050	,71587		

p<0,05

Uma análise dos resultados do teste de H.S.D. de Tukey permitiu comparar as diferenças de médias no sentimento pela escola que são estatisticamente significativas. Assim, na dimensão Metas orientadas para a aprendizagem, as diferenças de médias entre “Não gosto nada” e o “Gosto muito” são estatisticamente significativas ($p=0,016$), bem como as diferenças de médias entre “Gosto” e “Gosto muito” ($p=0,001$).

No que diz respeito à percepção dos alunos em relação ao seu desempenho escolar, tal como podemos observar na tabela 11, verificam-se diferenças estatisticamente significativas ao nível das metas orientadas para a aprendizagem ($F=4,95$; $p=0,001$) e metas orientadas para objetivos concretos ($F=5,837$; $p<0,001$). Assim, alunos que possuem metas direcionadas para a aprendizagem e objetivos concretos apresentam alto rendimento escolar (Miranda & Almeida, 2005).

Tabela 11: Percepção das práticas educativas adotadas pelos pais em função do sexo dos alunos.

	Desempenho escolar	Média	Desvio Padrão	F	P
Metas orientadas para a aprendizagem	Muito fraco	3,50	,909	4,950	,001
	Fraco	3,23	1,011		
	Razoável	3,73	,810		
	Bom	4,10	,739		
	Muito Bom	4,27	,433		
Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar	Muito fraco	4,13	,177	,969	,426
	Fraco	3,64	1,252		
	Razoável	3,84	,843		
	Bom	4,06	,937		
	Muito Bom	4,07	,590		
Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar	Muito fraco	3,75	,825	,945	,439
	Fraco	3,23	1,104		
	Razoável	3,23	,893		
	Bom	3,19	1,055		
	Muito Bom	2,55	,815		
Metas orientadas para objetivos concretos	Muito fraco	4,38	,530	5,837	,000
	Fraco	3,50	1,189		
	Razoável	3,89	,855		
	Bom	4,34	,767		
	Muito Bom	4,75	,323		

$p < 0,05$

Na análise dos resultados do teste de H.S.D. de Tukey registamos que, na dimensão Metas orientadas para a aprendizagem, as diferenças de médias entre “Fraco” e o “Bom” são estatisticamente significativas ($p=0,005$), bem como as diferenças de médias entre “Razoável” e “Bom” ($p=0,021$). Na dimensão Metas orientadas para objetivos concretos, observamos diferenças estatisticamente significativas entre as médias “Fraco” e “Bom” ($p=0,014$); entre as médias “Fraco” e “Muito bom” ($p=0,016$); e, entre as médias “Razoável” e “Bom” ($p=0,004$).

5.6.5. Percepção das práticas educativas adotadas pelos pais em função do sexo dos alunos.

Ao calcularmos as diferenças nas médias nas dimensões do QEEP em função do sexo, verifica-se que não existem diferenças significativas, embora se identifique uma tendência para as raparigas revelarem médias superiores na dimensão *Supervisão* (rapazes – 3,11; raparigas – 3,25).

Tal como foi referido anteriormente, de forma a dar resposta aos objetivos de investigação que orientam este estudo, são apresentados os resultados obtidos das análises estatísticas. A sua apresentação está organizada de acordo com a sequência dos objetivos formulados anteriormente apresentados.

1. Verificar se existe relação entre a percepção do desempenho escolar da criança e a percepção da prática educativa parental.

No que diz respeito ao sentimento que os alunos detêm pela escola não se verificaram diferenças significativas em nenhuma das dimensões.

Em relação à percepção que os alunos têm do seu desempenho escolar, as médias mostram que o apoio dos pais é decisivo na sua realização. Desta forma, como podemos ver na tabela 12, existem diferenças significativas entre a percepção do desempenho escolar e a dimensão Responsividade ($F=3,556$; $p=0,008$).

Tabela 12: Análise das diferenças nas dimensões do QEEP, em função da percepção do aluno em relação ao seu desempenho escolar

	Desempenho escolar	Média	Desvio Padrão	F	p
Responsividade	Muito fraco	3,5357	,05051	3,556	,008
	Fraco	3,2922	,36625		
	Razoável	3,1566	,40912		
	Bom	3,3422	,33052		
	Muito Bom	3,4694	,30264		
Supervisão	Muito fraco		,07071	1,000	,409
	Fraco	3,1091	,74626		
	Razoável	3,1551	,60402		
	Bom	3,1813	,68246		
	Muito Bom	3,4143	,47409		

$p<0,05$

A análise dos resultados do teste de H.S.D. de Tukey permitiu comparar as diferenças de médias no desempenho escolar que são estatisticamente significativas. Assim, na dimensão Responsividade, as diferenças de médias entre “Razoável” e “Bom” eram estatisticamente significativas ($p=0,01$).

2. Verificar se existe relação entre as práticas educativas parentais e as metas académicas estabelecidas pelo aluno a nível escolar.

Em seguida, procederam-se a análises correlacionais das duas escalas em estudo – IMA e QEEP – de forma a tentar compreender a relação entre o estabelecimento de metas académicas e as práticas educativas parentais. Para o efeito, foram utilizadas as correlações de *Pearson*, pois trata-se de um teste que indica a força e a direção do relacionamento linear entre duas variáveis aleatórias contínuas (Maroco, 2003).

Como está implícito na tabela 13, as práticas educativas parentais apresentam na sua maioria, correlações positivas com as metas académicas. Estas correlações são mais elevadas na **dimensão responsividade**. Estes resultados apontam que, alunos com maior apoio emocional por parte dos pais, tendencialmente, estabelecem mais metas orientadas para a aprendizagem e para objectivos concretos.

A leitura da tabela 13 mostra que as metas mais diretamente influenciadas pelo envolvimento dos pais (Responsividade) são as metas orientadas para aprendizagem ($r=0,542$) e as metas orientadas para objetivos concretos ($r=0,550$).

Verifica-se ainda, que existe correlação estatisticamente significativas entre as metas académicas e a dimensão Supervisão. Esta correlação mostra que jovens com maior monitorização e controlo por parte dos pais, tendem a estabelecer mais metas académicas. Os resultados na tabela 13 mostra que também são as metas orientadas para a aprendizagem e as metas orientadas para objetivos concretos que são mais determinadas pela supervisão dos pais ($r=0,344$ e $r=0,387$, respectivamente).

Tabela 13: Correlações (Pearson) entre as metas académicas e os estilos educativos parentais

	Metas orientadas para a aprendizagem em	Metas evitamento pressão social em contexto familiar	Metas evitamento pressão social em contexto escolar	Metas orientadas para objetivos concretos	Responsividade	Supervisão
Metas orientadas para a aprendizagem em	1	,602**	,164*	,693**	,542**	,344**
Metas evitamento da pressão social em contexto familiar		1	,521**	,537**	,419**	,275**
Metas evitamento da pressão social em contexto escolar			1	,193**	,144*	,086
Metas orientadas para objetivos concretos				1	,550**	,387**
Responsividade					1	,406**
Supervisão						1

3. Verificar de que forma as práticas educativas parentais influenciam o estabelecimento de metas académicas

Dado que a maioria das correlações obtidas são baixas ($r < 0,5$), procedeu-se a uma análise de regressão linear múltipla, na qual as variáveis critério são os tipos de metas académicas e as práticas educativas parentais são as variáveis preditoras.

Com o intuito de saber qual o valor preditivo das práticas educativas parentais foi elaborado um modelo de forma a perceber qual a influência que estas exercem sobre os de metas académicas.

As tabelas 14 e 15 mostram um resumo dos resultados e o poder preditivo das variáveis consideradas individualmente, através dos coeficientes de regressão, das diferentes dimensões da escala IMA.

Tabela 14: Coeficientes de Regressão das dimensões do IMA

		Constante	Responsividade	Supervisão
Metas orientadas para a aprendizagem	B	-,101	1,043	,144
	Beta		,482	,148
	t	-,229	7,247	2,206
	p	,819	,000	,027
Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar	B	,480	,887	,177
	Beta		,367	,126
	t	,901	5,083	1,748
	p	,369	,000	,082
Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar	B	1,911	,342	,051
	Beta		,130	,033
	t	3,011	1,644	,419
	p	,003	,102	,676
Metas orientadas para objetivos concretos	B	-,246	1,081	,261
	Beta		,471	,196
	t	-,537	7,188	2,988
	p	,592	,000	,003

Tabela 15: Resultado da Regressão para as dimensões da escala do IMA

	R	R2	R2a	F	p
Metas orientadas para a aprendizagem	,559	,312	,305	42,240	,000
Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar	,434	,189	,180	21,612	,000
Metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar	,147	,022	0,11	2,057	,131
Metas orientadas para objetivos concretos	,578	,334	,327	46,710	,000

Em relação às metas académicas **orientadas para a aprendizagem**, verifica-se que as práticas educativas parentais explicam 42,24% da variância total, revelando um papel importante no estabelecimento destas metas por parte dos alunos. Em função dos valores significativos de beta, conclui-se que a Responsividade ($\beta=,482$) e a Supervisão ($\beta=,148$) contribuem para explicar o estabelecimento de metas orientadas para a aprendizagem (sendo visível o maior peso da dimensão Responsividade na qualidade de preditor).

No que diz respeito às **metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar**, verifica-se que as práticas educativas parentais explicam 21,61% da variância total. Tal como observamos na tabela 14, em função dos valores significativos de beta, conclui-se que a Responsividade ($\beta=,367$) e a Supervisão ($\beta=,126$) contribuem para explicar o estabelecimento de metas.

No estabelecimento de **metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto escolar**, a percentagem de explicação da variância total das práticas parentais

educativas não se revela estatisticamente significativa, pelo que outras variáveis que não as estudadas serão as principais responsáveis por este processo.

Por último, nas metas orientadas para os objetivos concretos, verifica-se que as práticas educativas parentais explicam 46,71% da variância total. Assim, segundo os valores significativos de beta, verifica-se que a Responsividade ($\beta=,471$) e a Supervisão ($\beta=,196$) contribuem para explicar o estabelecimento de metas.

Em qualquer um dos tipos de metas académicas explicados pelas práticas parentais educativas, verifica-se um maior peso preditor na dimensão Responsividade.

Capítulo VI: Discussão dos Resultados

A presente investigação centrou-se na análise da relação entre as práticas educativas parentais e o estabelecimento de metas académicas em alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos.

Tendo em conta a literatura existente, o envolvimento e interesse dos pais na vida escolar dos seus filhos constitui um bom preditor do rendimento escolar destes. Os estudos revelam que as crianças que percebem as atitudes parentais predominantemente centradas no seu processo de aprendizagem, como por exemplo feedback de apoio, de compreensão e de encorajamento quanto à realização das suas tarefas escolares, evidenciam uma motivação mais elevada ao nível da realização das tarefas escolares. O que, conseqüentemente contribui para resultados escolares mais positivos (Peixoto & Rodrigues, 2005).

No capítulo anterior foram apresentados os resultados e foram introduzidos alguns comentários aos resultados obtidos, sempre que tal se foi justificando e considerado oportuno. No presente capítulo procede-se a uma discussão mais detalhada, dando especial ênfase aos resultados mais significativos, confrontando-os em simultâneo com o quadro conceptual que deu suporte ao estudo, com os objectivos e questões de investigação enunciadas e com os resultados de outros estudos publicados sobre a problemática, e enquadrando-os no contexto nacional e internacional.

6.1) Relação entre a percepção do desempenho escolar da criança e a percepção da prática educativa parental

Neste ponto discutem-se os principais resultados relativos ao desempenho escolar da criança e ao comportamento parental, nomeadamente o modo como se relacionam as percepções da criança face ao seu desempenho escolar e as percepções da mesma sobre a prática educativa parental adoptada pelos pais.

Como podemos observar na tabela 12, a percepção que os alunos têm do seu desempenho escolar tem relação com a prática educativa parental. Como podemos ver na tabela, existem diferenças significativas entre a percepção do desempenho escolar e a dimensão de Responsividade ($F=3.55$; $p=0.08$). Neste sentido, as práticas adoptadas pelos pais na educação dos seus filhos exigem uma interação da díade adulto-criança, onde estes são confrontados com as regras e padrões morais da sociedade (Pacheco, Silveira & Schneider, 2008). Sendo, o uso de diferentes práticas educativas é caracterizado por duas dimensões: a responsividade e a supervisão/exigência que combinadas geram quatro estilos parentais: autorizado (ou responsivo), autoritativo e permissivo (Alverenga & Piccinini, 2001), o estilo parental autorizado / responsivo está mais associado a aspectos do

desenvolvimento tidos como positivos, quando comparados com os restantes estilos, como melhor desempenho escolar, mais auto-confiança (Peixoto, 2004), auto-estima e baixo índice de disfunção psicológica e comportamental (Aunol; Stattin & Nurmi, 2000). A dimensão de responsividade caracteriza-se mais por um comportamento carinhoso e responsivo face à criança, concretizado através do suporte parental, promovendo e reforçando os comportamentos positivos do filho (Simões, Farate & Pocinho, 2009). Porém, não deixando de exercer o seu controlo, deixando estabelecidas as normas e os limites. Este estilo parece ser promotor do desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes, encontrando-se correlacionado positivamente com a maturidade e competência psicossocial, rendimento escolar, autoconfiança e comportamentos de saúde (Soares & Almeida, 2011).

Os filhos de pais com práticas autoritárias apresentam um bom desempenho escolar e poucos problemas de comportamento. Porém, possuem poucas competências sociais, baixa auto-estima e níveis mais elevados de depressão (Ducharme et. al,2006). Por sua vez, os filhos de pais permissivos (baixa exigência e elevada Responsividade) apresentam um pior desempenho escolar e elevado índice de problemas de comportamento. Apresentam, no entanto, elevada auto-estima, boas competências sociais e baixos níveis de depressão (Ducharme et. al,2006).

Os estilos educativos e as dimensões do comportamento parental são determinantes do desenvolvimento e adaptação da criança e adolescente. Porém, a investigação tem vindo a assumir que não são apenas os pais que influenciam os filhos, sendo essa forma de influência também, determinada pelas características dos próprios filhos. Assim o sexo, a idade e outras características, como a personalidade e o temperamento, podem marcar a diferença no que concerne às formas de os pais educarem e interagirem com os filhos (Ramirez, 2005).

O estudo de Cruz (2005) mostrou que os pais com manifestações elevadas de níveis de Responsividade apresentam em geral um nível superior de confiança e autonomia, bem como um nível superior de desenvolvimento sócio-cognitivo e um nível superior de identificação dos filhos com os pais. Estes resultados são concordantes com os resultados obtidos quer nos estudos com jovens portugueses Ducharme, Cruz, Marinho & Grande (2006), quer nos americanos Lamborn, Dornbusch & Darling (1991). Neste estudo, verificou-se que cerca de metade dos participantes classificados num dos quatro estilos (45.9%) percebe os pais como tendo manifestações de níveis elevados de responsividade e supervisão, enquanto que no estudo americano 32.3% dos adolescentes têm uma percepção semelhante.

Em relação ao género, verifica-se que não existem diferenças significativas, embora se identifique uma tendência para as raparigas revelarem médias superiores na dimensão

Supervisão (M =3,25) e *Responsividade* (M=3.27) sendo que estas percebem os pais como mais responsivos e controladores, ou seja consideram os pais num estilo autorizado, enquanto que os rapazes revelam médias inferiores nesta dimensão (M=3.11) considerando os pais mais permissivos e negligentes (Ducharme et. al., 2006).

Um estudo realizado por Ducharme et. al. (2006) cujos resultados apontaram para diferenças significativas em relação à idade cronológica nas dimensões de supervisão e aceitação, sendo, contudo uma correlação mais fraca. Como tal, verificou-se alguma tendência para os adolescentes mais velhos perceberem os pais como menos responsivos e menos controladores. Outro estudo realizado por Canavarro e Pereira (2007) sobre a percepção que as crianças tem dos estilos parentais em função da idade e do sexo, com crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, constatou existirem diferenças nos estilos parentais em função da idade e do sexo.

No entanto, em termos dos papéis desempenhados pelos pais, os adolescentes percebem um maior envolvimento por parte da progenitora no que concerne ao seu envolvimento na relação que estabelecem com os pais, como podemos verificar na tabela. Embora, segundo Soares e Almeida (2011) no que respeita a diferenças de género, os dados são inconclusivos. Há estudos que encontram diferenças ao nível da percepção do suporte parental (nomeadamente por parte da figura materna), mas apenas na fase final da adolescência (Furman & Buhrmester, 1992, citado por Soares & Almeida, 2011). Outros estudos não encontram diferenças de género em qualquer fase da adolescência (Moreira, 2008).

Segundo Pacheco, Silveira & Schneider (2008) a mãe está fortemente associada aos cuidados, suporte emocional afetos e segurança afetiva, enquanto o pai está associado à questão da autonomia, supervisão e da disciplina dos filhos (Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2009). A supervisão/exigência parental refere-se à disponibilidade dos pais para exercerem o papel de agentes socializadores, bem como a monitorização de comportamentos, desenvolvimento de disciplina e autonomia (Nyarko, 2011).

Costa et. al. (2000), num estudo com 550 adolescentes com idades compreendidas 14 e os 18, revelou que as raparigas perceberam maiores níveis de supervisão/exigência (materna e paterna) do que os rapazes. A responsividade materna observada foi superior à paterna, para ambos os sexos, porém as raparigas atribuíram valores de responsividade mais altos às mães do que os rapazes.

De uma maneira geral, a dimensão exigência, está associada ao bom desempenho escolar e baixo índice de problemas de comportamento. Filhos de pais autorizados e autoritários, estilos caracterizados por elevada exigência, por sua vez, tendem a apresentar estas características. Por outro lado, a dimensão responsividade está

associada a melhores índices de bem-estar psicológico, auto-estima, autoconfiança e ao desenvolvimento de atribuição causal interna. Estas características tendem a estar presentes nos filhos de pais autorizados e permissivos, que possuem altos níveis de responsividade (Tristão, 2009).

Relativamente ao desempenho escolar, de acordo com os dados da tabela 7, 78 jovens (41,3%) responderam considerar-se alunos “Razoáveis”, 91 jovens (48,1%) consideram-se alunos “Bons”, 7 jovens (3,7%) consideram-se alunos “Muito Bons”, 11 alunos (5,8%) consideram-se “Fracos” e apenas 2 jovens (1,1%) se consideram alunos “Muito Fraco”. Em relação à percepção do desempenho escolar dos jovens verificam-se diferenças estatisticamente significativas ao nível das metas orientadas para a aprendizagem ($F=4,95$; $p=0,001$) e metas orientadas para objetivos concretos ($F=5,837$; $p<0,001$), tal como podemos verificar na tabela 9. Assim, alunos que possuem metas direcionadas para a aprendizagem e objetivos concretos apresentam alto rendimento escolar (Miranda & Almeida, 2005).

No presente estudo, procuramos verificar se existia relação entre a percepção do desempenho escolar da criança e a percepção da prática educativa parental, como temos vindo a referir, os resultados obtidos apontam para a existência dessa relação.

Tendo em conta a literatura existente, os estilos educativos e as dimensões do comportamento parental são determinantes importantes do desenvolvimento e adaptação da criança e adolescente (Cerezo et al., 2011; Cruz, 2005, 2011; Ducharme et. al., 2006). Como tal, tem sido estudado como é que estes estão associados a diferentes aspetos do desenvolvimento dos filhos, nomeadamente no desempenho escolar (Tristão, 2009).

Na adolescência, a dimensão de Responsividade parental surge positivamente associada à realização escolar e à adaptação escolar, estando os adolescentes, cujos pais foram considerados mais afectuosos, mais orientados para a escola e mais motivados intrinsecamente para a aprendizagem (Pallock & Lamborn, 2006; Pelegrina et al., 2003 citados por Soares & Almeida, 2011).

Um estudo recente efetuado por Cerezo, Casanova, Torre e Carpio (2011), visava avaliar a relação entre os estilos educativos e as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos adolescentes, concluiu que os jovens cujos pais revelaram estilos democráticos ou permissivos apresentavam mais estratégias de aprendizagem autoreguladas, e consequentemente melhor rendimento académico. Um estudo realizado por Camacho e Matos (2007), com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, constituído por 285 alunos tinha como objectivo estudar a influência das práticas educativas na fobia social e no rendimento académico dos adolescentes. O estudo demonstrou que existe uma relação positiva entre a prática educativa parental responsiva e exigente/supervisão e o desempenho académico, isto é, quanto mais afeto, suporte e autonomia for dada pelos

pais, melhores resultados obtêm os filhos. Filhos cujos pais dão autonomia e afeto tende a obter melhores resultados escolares e menor predisposição para apresentarem fobia social. Enquanto que, filhos de pais protetores tendem a revelar pior desempenho escolar e sintomas de fobia social.

Em suma, a percepção do desempenho escolar da criança/adolescente e a percepção da prática educativa parental estão relacionados. Neste sentido, a forma como as crianças percebem as atitudes parentais centradas no seu processo de aprendizagem, através do *feedback* de apoio, do reforço, da compreensão e da motivação, em relação à realização das suas tarefas escolares que recebem dos seus pais, evidenciam uma maior confiança na realização das mesmas. Contribuindo assim para uma motivação mais elevada ao nível das tarefas escolares (Peixoto & Rodrigues, 2005). O que, poderá reflectir-se ao nível do estabelecimento de objectivos escolares mais ricos, exigentes e melhor estruturados, o que, consequentemente contribui para resultados escolares mais positivos (Miranda & Almeida, 2009).

6.2) Relação entre as Práticas Educativas Parentais e as Metas Académicas estabelecidas pelas crianças a nível escolar

Com este objectivo específico pretendia-se verificar a relação existente entre as práticas educativas parentais e as metas académicas estabelecidas pelas crianças em contexto escolar.

Através da análise de correlações verificou-se que as metas académicas orientadas para a aprendizagem e para objectivos concretos apresentam na sua maioria, correlações positivas com as práticas educativas parentais, como podemos observar tabela 13. Tal como referido anteriormente, os estudos revelaram que os alunos com maior apoio emocional por parte dos pais, tendencialmente estabelecem mais metas académicas (Miranda & Almeida, 2005).

Desta forma, os resultados obtidos na presente investigação vão no sentido dos dados encontrados na literatura existente.

Como podemos constatar são inúmeras as investigações que procuram compreender o impacto das dimensões familiares no desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes, neste caso na aprendizagem escolar (Peixoto, 2004). Apesar das diferentes abordagens teóricas dos autores, existe unanimidade quanto ao papel relevante desta variável no contexto académico (Miranda & Almeida, 2005). Neste sentido, procura-se conhecer e explicar porque é que os alunos escolhem determinadas metas ou objectivos na sua aprendizagem e que em relação a essas escolhas têm com a organização e autoregulação do seu comportamento enquanto estudantes, ou, ainda, qual o seu impacto nos resultados e nas aprendizagens (*ibidem*).

Nesta linha, os estudos tem demonstrado que os alunos ao longo do seu percurso escolar vão desenvolvendo determinadas teorias sobre o seu *self* académico (Miranda & Almeida, 2005). Estas são fruto de vários factores que são resultado do apoio que recebem por parte dos parte dos seus pais, professores e colegas, como por exemplo as oportunidades e tarefas escolares objectivadas na participação de trabalhos de grupo, a informação dos professores e colegas, a auto-avaliação, os êxitos e as dificuldades experienciadas ou o tipo de apoio. Assim, o impacto destes factores, acompanha as experiências de aprendizagem, de realização académica e de desenvolvimento psicossocial (Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, González-Pienda, & Rosário, 2009).

Por outro lado, a qualidade da relação familiar tem um impacto relevante em diversas dimensões da vida do adolescente, nomeadamente no ajuste académico, no auto-conceito e na auto-estima (Peixoto, 2004). Soares e Almeida (2011) destacam ainda que, os níveis elevados de auto-estima estão associados a estilos educativos mais autorizados.

Um estudo realizado por Juang e Silbereisen (2002) remete para o facto de certos comportamentos parentais, nomeadamente o afecto, o envolvimento e interesse pelas actividades escolares dos filhos, os temas de conversa em que a principal preocupação recai sobre os assuntos académicos e intelectuais, assim como, a exibição de maiores ambições escolares, estarem relacionados com as crenças que os filhos constroem acerca de terem maior capacidade académica e melhores resultados escolares.

Um outro estudo realizado por Peixoto e Rodrigues (2005,2011) salienta a importância do papel dos pais ao nível do reforço, compreensão e encorajamento dos seus filhos quanto à realização das tarefas escolares, contribuindo para uma motivação mais elevada ao nível da realização das tarefas escolares, o que se traduz, em resultados escolares mais positivos.

Peixoto (2004), indica-nos que o comportamento e as práticas educativas parentais, como o apoio e a participação dos pais na vida escolar dos filhos, promovem o desenvolvimento da autonomia dos filhos para as tarefas escolares, e por sua vez para o desempenho académico.

No presente estudo, de acordo com os resultados obtidos, as metas académicas apresentam na sua maioria correlações com as práticas educativas parentais, sendo que estas correlações são mais elevadas na dimensão de responsividade. Ou seja, crianças com pais com práticas educativas responsivas surgem associadas a metas, caracterizadas por: maiores aspirações académicas, sentimentos mais positivos em relação à escola e maior prontidão na realização de tarefas escolares (Soares & Almeida, 2011). Segundo Cruz (2005) este tipo de pais responsivos (estilo autorizado) visam o encorajamento dos seus filhos nas actividades escolares, transmitindo suporte, afecto e motivação na realização das tarefas escolares. As crianças cujo apoio e *feedback* dos pais é supervisionado, tendem a estabelecer com maior frequência metas de aprendizagem e metas com objectivos concretos, ao nível do domínio escolar. Na tabela 12 verificou-se também que existe correlação estatisticamente significativa entre as metas académicas orientadas para a aprendizagem e para objectivos concretos e a dimensão de supervisão. Esta correlação mostra que jovens com maior monitorização e controlo por parte dos pais tendem a estabelecer mais metas académicas. Podemos ainda verificar que, uma média escolar mais elevada está associada à percepção de elevada exigência parental. Este resultado vai no mesmo sentido de outros presentes na literatura, segundo os quais os filhos de pais autorizados e autoritários, são estilos caracterizados por alta exigência, tendem a apresentar bons resultados escolares (Lamborn et al., 1991).

De acordo com Miranda e Almeida (2005, 2006,2008) o impacto das metas académicas na aprendizagem ao nível da realização escolar, é um processo complexo que dificilmente pode ser compreendido através da análise da relação isolada de cada tipo de

metas com os resultados académicos. Deste modo, existem estudos que apontam para uma associação positiva entre as metas de desempenho e o um bom desempenho escolar, casos estas estejam correlacionadas às metas de aprendizagem. Assim, os alunos podem estabelecer várias metas em simultâneo, tendo em conta os objectivos que pretendem alcançar num dado momento (Miranda & Almeida, 2011).

6.3) Verificar de que forma as práticas educativas parentais influenciam o estabelecimento de metas académicas

Como temos vindo a referir ao longo da literatura, a família assume um factor determinante no desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança e do adolescente. Mesmo na adolescência, em que filhos tendem a procurar uma maior autonomia e distanciamento por parte dos pais, a qualidade desta relação assume uma grande relevância, estando associada a uma melhor adaptação social (Soares & Almeida, 2011). Assim, a família é o primeiro contexto de socialização da criança (Soler, Pina, Puerto & Prieto, 2009) é aquele que influencia de forma sistemática as trajetórias desenvolvimentais do ser humano (Campos & Cruz, 2011). Porém, a forma como os pais estabelecem relação com os seus filhos, ou seja a necessidade de cuidar, educar e promover desenvolvimento entre eles, resulta num conjunto característico de comportamentos denominado por práticas educativas parentais. As práticas educativas parentais representam um conjunto de estratégias utilizadas pelos pais, para atingir objectivos específicos em diferentes contextos e circunstâncias na educação dos seus filhos. Bradley e Corwyn (1999) citados por Campos e Cruz (2011) pp.1, referem que “ao longo dos primeiros anos de vida, a criança desenvolve sentimentos de segurança, identidade pessoal, auto-estima, sendo que, aos pais cumpre garantir a as condições necessárias para que este desenvolvimento ocorra, nomeadamente ao nível das condições básicas de vida, criação de um contexto de suporte social e organização das rotinas diárias” .

Neste sentido, tal como Miranda e Almeida (2009) pode-se considerar que a percepção parental têm influência significativa no desenvolvimento de percepções e habilidades académicas dos seus filhos.

Como podemos verificar na tabela 14 e 15, em relação às metas académicas orientadas para a aprendizagem, verifica-se que as práticas educativas parentais explicam 42,24% da variância total, revelando um papel importante no estabelecimento destas metas por parte dos alunos. Conclui-se também que a responsividade e a supervisão contribuem para explicar o estabelecimento de metas orientadas para a aprendizagem (sendo visível o maior peso da dimensão responsividade na qualidade de preditor). No que diz respeito às metas orientadas para o evitamento da pressão social em contexto familiar, verifica-se que as práticas educativas parentais explicam 21,61% da variância total. Tal como observamos na tabela 16, conclui-se que a responsividade ($\beta=,367$) e a supervisão ($\beta=,126$) contribuem para explicar o estabelecimento de metas.

Por último, nas metas orientadas para os objectivos concretos, verifica-se que as praticas educativas parentais explicam 46,71% da variância total. Assim, verifica-se que a Responsividade ($\beta=,471$) e a Supervisão ($\beta=,196$) contribuem para explicar o estabelecimento de metas.

Face aos resultados apresentados, poderemos afirmar que crianças com pais responsivos têm uma maior motivação para realizar aprendizagens, utilizam estratégias de aprendizagem mais elaboradas e direccionadas para a aprendizagem, isto é, o que se traduz no estabelecimento de metas orientadas para a aprendizagem. Ou seja, estas crianças assumem um comportamento de aproximação da tarefa no sentido de adquirir e dominar novos conhecimentos, justificando assim os resultados obtidos. Segundo Cabanach et. al. (1996) crianças que estabelecem metas orientadas para a aprendizagem têm curiosidade, interesse e desejo em aprender e saber, apresentando uma motivação intrínseca. Desta forma, podemos verificar que estas crianças estabelecem também com elevada frequência metas com objectivos a longo prazo, o que nos indica a vontade de prosseguirem nos seus estudos até um nível superior, obtendo um grau académico que lhes permita obter no futuro uma profissão mais prestigiosa (Miranda & Almeida, 2009). Acrescenta-se que segundo os nossos resultados a responsividade e a supervisão dos pais, contribuem para este comportamento da criança e do adolescente.

Assim podemos afirmar que crianças cujos pais tem um elevado nível de responsividade e de exigência tendem a confiar nas suas capacidades e a estabelecer objectivos relacionados com uma motivação intrínseca, o que sugere o estabelecimento de metas orientadas para aprendizagem.

Um estudo realizado por Miranda e Almeida (2006) com alunos do ensino básico, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, verifica-se que as metas orientadas para objectivos a longo prazo apresentam-se como a variável que explica a maior percentagem da variância e do rendimento escolar. Se olharmos para a tabela 14, verificamos que as crianças escolhem maioritariamente as metas com objectivos a longo prazo. O que significa que na nossa amostra, crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, tendem a afirmar que as metas com objectivos a longo prazo assumem um papel relevante nos seus resultados escolares. Segundo Miranda e Almeida (2009) estas crianças parecem utilizar frequentemente as metas com objectivos a longo prazo, como meio de justificar o seu desempenho escolar.

Tendo em conta o nosso objectivo de investigação, verificou-se que se as práticas educativas parentais assumem alguma influência no estabelecimento das metas académicas, verificamos que este foi assim corroborado, como temos vindo a referir.

Conclusões

A mudança na relação entre pais e filhos decorrentes das transformações pelas quais a família tem vindo a passar, têm levado a um crescente questionamento sobre o papel dos pais no desempenho académico dos seus filhos. Nos últimos anos, grande parte das investigações desenvolvidas têm-se dedicado a compreender a forma como os pais lidam com as questões de poder, hierarquia e apoio emocional na relação com os filhos. Tais estudos têm demonstrado que as práticas educativas parentais exercem influência em vários domínios de vida dos sujeitos, onde se inclui o contexto escolar (Costa, Teixeira & Gomes, 2000). De encontro com a literatura existente, o contexto familiar constitui uma variável crucial para o desenvolvimento saudável das crianças e jovens, exercendo um papel essencial nos vários domínios da vida do sujeito, onde se inclui o contexto escolar. No entanto, apesar dos dados indicarem a importância do contexto no sucesso e insucesso escolar das crianças, poucos são os estudos que se dedicam à análise da relação significativa entre as práticas educativas parentais e o estabelecimento das metas académicas.

Neste sentido, o objetivo geral da presente investigação consistiu em verificar a relação existente entre as práticas educativas parentais e o estabelecimento de metas académicas. De acordo com os resultados obtidos, salienta-se a possível existência de uma relação positiva entre as práticas educativas parentais (responsividade e supervisão) e o estabelecimento de metas académicas para aprendizagem ou objectivos concretos. Os estudos existentes evidenciam que as/os crianças/jovens percebem os seus pais, tendo em conta as duas dimensões de responsividade e supervisão.

Tal como referido anteriormente, os estudos revelaram que os alunos com maior apoio emocional por parte dos pais, tendencialmente estabelecem mais metas académicas, isto é, metas orientadas para aprendizagem ou objectivos concretos (Miranda & Almeida, 2005).

Em relação à percepção do desempenho escolar da criança e a prática educativa parental, verificamos também uma possível relação, ou seja, a forma como as crianças percebem as atitudes parentais centradas no seu processo de aprendizagem, evidenciam uma maior confiança na realização das mesmas. Contribuindo assim para uma motivação mais elevada ao nível das tarefas escolares. O que assim, poderá reflectir-se ao nível do estabelecimento de objectivos escolares mais ricos, exigentes e melhor estruturados, o que, conseqüentemente contribui para resultados escolares mais positivos.

Por último, verificou-se também uma possível relação na forma como as práticas educativas parentais influenciam o estabelecimento de metas académicas.

Os resultados que temos vindo a descrever permitem-nos afirmar, que a família molda o grau e o tipo de motivação académica dos alunos, sendo estes determinantes no seu desempenho escolar.

Em relação aos objectivos propostos para a presente investigação, estes foram alcançados e acabaram assim por dar resposta à nossa questão de investigação. Este trabalho poderá ser assim, entendido como uma modesta contribuição para o estudo das práticas educativas parentais como uma variável chave para o estabelecimento de metas académicas em particular, como para explicar parte do sucesso e insucesso dos alunos na escola. Poderá servir como ponto de partida para futuras investigações nesta área, nomeadamente no contexto português, onde não se regista qualquer estudo relativamente à relação das práticas educativas parentais e o estabelecimento de metas académicas.

As conclusões tiradas deste estudo, permitem também reflectir sobre as limitações deste e sobre determinadas pistas que este mesmo estudo fornece para uma melhor compreensão das práticas educativas parentais e também das metas académicas adoptadas pelos alunos. Neste sentido, tendo em conta os contributos deste estudo para a literatura na área, importa referir algumas recomendações de melhoria. Na determinação dos estilos educativos parentais foram consideradas apenas as percepções dos jovens em relação aos mesmos. Desta forma, para além desta avaliação por parte dos filhos, seria também importante proceder também à aferição direta desses estilos através da inquirição dos próprios pais. O facto de se considerarem apenas as percepções dos adolescentes é particularmente limitativo dado que pais e filhos adolescentes frequentemente discordam nas suas percepções, não sendo consensuais as suas opiniões, pelo que seria recomendável, em estudos posteriores, incluir algum instrumento de auto-relato ou auto-avaliação direccionado para pais (Soares & Almeida, 2011). Um outro aspecto importante seria prolongar este estudo, incluindo alunos do 3º ciclo e secundário., por corresponder à fase final do período de adolescência. Seria possível, desta forma, verificar se os resultados encontrados se mantêm no decorrer da adolescência ou se as percepções dos estilos educativos parentais permanecem na transição para a fase de adulto.

Outra limitação encontrada na elaboração do presente estudo, está associada ao facto de haver uma escassa literatura ao nível da relação das práticas educativas parentais e do estabelecimento de metas académicas, o que em alguns momentos dificultou a fundamentação teórica, bem como a pertinência da justificação da temática em causa.

Apesar das dificuldades encontradas, tornou-se bastante gratificante a realização da presente investigação, na medida em podemos contribuir para a afirmação das práticas educativas parentais como variável importante no contexto escolar, nomeadamente para uma maior e melhor compreensão das metas académicas estabelecidas pelos jovens.

Referências Bibliográficas:

Abreu, L. (2009). Transição para a parentalidade: estudo comparativo entre mulheres e homens primíparos. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Gravidez e Maternidade. ISPA.

Alarcão, M. (2000). *(Des)Equilíbrios Familiares. Uma visão sistémica*. (3ª edição). Coimbra: Quarteto.

Alarcão, I.(2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. Freire & J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I: da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, pp. 218- 238.

Almeida, L. & Lemos, G. (2005). Aptidões cognitivas e rendimento académico: A validade preditiva dos testes de inteligência. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9, 277-290.

Almeida, L.; Gomes, C.; Ribeiro, I.; Dantas, J.; Sampaio, M.; Alves, M.; Rocha, A.; Paulo, E.; Pereira, T.; Nogueira, E.; Gomes, F.; Marques, L.; Sá, C. & Santos, F. (2005). Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: Relevância de Variáveis Sócio-Familiares e Escolares em Alunos do 5º ano. *Actas do VII Congresso Galaico-Português de PsicoPedagogia*. Braga: Universidade do Minho. 3629-3642.

Almeida L. & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. (4ª Edição). Braga: Psiquilíbrios.

Alvarenga, P., & Piccinini, C. A. (2001). Práticas educativas maternas e problemas de comportamento em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), 449-459.

Alves Martins, M., Peixoto, F., Gouveia Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22, 51-62.

Alonso García, J. & Sanchez, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. Un estudio con niños de 3, 4 y 5 años. *Psicothema*. 17 (1),76-82.

Arias, A.; Cabanach, R.; Pérez, J.; Martínez, S. & Aguín, I. (2001). Diferencias en la utilización de estratégias de aprendizaje según el nível motivacional de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 105-126.

Arias, F. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: La teoria de la orientación de meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 35-62.

Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J-E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 2 (3), 289-306.

Bacarji, K.; Marturano, E. & Elias, L. (2005). Suporte Parental: Um Estudo sobre Crianças com Queixas Escolares. *Psicologia em Estudo*, 10 (1), 107-115.

Baumrind, D. (1972). An exploratory study of socialization effects on Black children: some Black-White comparisons. *Child Development*, 43, 261-267.

Barroso, R. & Machado, C. (2010). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. *Psychologica*, 52 (1), 211-229.

Bern & Wagner (2006). Reflexões sobre a construção de parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socio-económico. *Psicologia em Estudo*, 11 (1), 63-71.

Becvar, D. & Becvar, R. (2005). *Family Therapy: A systemic integration* (6 th ed). Boston: Allyn & Bacon.

Belsky, J.; Lang, M. E.; and Rovine, M. (1985). Stability and Change in Marriage Across the Transition to Parenthood: A Second Study. *Journal of Marriage and the Family* 47, 855-865.

Bowlby, J. (1990). *Apego e Perda: apego e natureza do vínculo*. Vol. 2º. São Paulo

Bradley, RH and Corwyn, RF (2002) Socioeconomic status & child development, *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.

Bzuneck, J. A. (2002). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. Em Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (Orgs) *Motivação do aluno* (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.

Cabanach, R.; Valle-Arias, A.; Pérez, J. & Pienda, J. (1996). Una Aproximación Teórica al Concepto de Metas Académicas y su Relación com la Motivación Escolar. Oviedo: Universidad de Oviedo. *Psicothema*, 8 (1), 45-61.

Cabanach, R. ; Arias, A.; Rivieiro, J. & Suárez, A. (1999). Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 17, n.º 1, pp. 47-70

Camacho, I. & Matos, M. G. (2007). Práticas Educativas Parentais, Fobia Social e rendimento académico em adolescentes. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, vol.3, n.º2, 25-33.

Campos, D. & Cruz, O. (2011). Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEP). Universidade do Porto.

Canavarro, M. C. (2001) *Psicologia da gravidez e da maternidade*. Coimbra: Quarteto.

Canavarro, M.C., Cardoso, M.F., Pereira, P. & Mendonça, D. (2005) *Social support perceived by portuguese children and its relation with emotional and academic adjustment*. 9th European Congress of Psychology: Granada.

Canavarro, M. C. & Pereira, A. I. F. (2007). A avaliação dos estilos parentais educativos na perspectiva dos pais: A versão portuguesa do EMBU-P [Parenting style evaluation in the parents perspective. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 271-286

Caron, A., Weiss, B., Harris, V., & Catron, T. (2006). Parenting behavior dimensions and child psychopathology: Specificity, task dependency, and interactive relations. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 34-45.

Carvalho, M. C. N., & Gomide, P. I. C. (2005). Práticas educativas parentais em famílias de adolescentes em conflito com a lei. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 22 (3), 263-275.

Castro, J. L. (1996). *Contextos de socialização e trajetórias dos meninos de rua. Práticas e processos da mudança social* – III Congresso Português de Sociologia: Associação Portuguesa de Sociologia.

Cerezo, M. T.; Casanova, P. F.; Tore, M.J. & Carpio, M. V. (2011). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4 (1), 51-60.

Costa, F., Teixeira, M. A., & Gomes, W. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (3), 465-473.

Crusec & Lytton (1988). Socialization and the Family. In Crusec. J. & Lytton, H. (Eds). *Social development history: theory and research*. New York: Springer Verley, 1661-212.

Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.

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

Duarte, A (2002). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional: uma perspectiva cognitivo-motivacional*. Porto Editora.

Ducharne, M.; Cruz, O.; Marinho, S. & Grande, C. (2006). Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP). *Psicologia e Educação*, V, 63-75.

Fernández, G. (2005). *Motivación Académica: teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.

Formosinho, J. (1987). A Influência dos Factores Sociais. In *O insucesso escolar em questão* (pp. 23-27). Área de Análise Social e Organizacional da Educação. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. & Fernandes, A. (1987). A influência dos factores escolares. In *O insucesso escolar em questão* (pp. 29-34). Área de Análise Social e Organizacional da Educação. Braga: Universidade do Minho.

Fortin, M. (1999). *Processo de Investigação*. Lisboa: Lusociência.

Gameiro, J. & Sampaio, D. (1998). *Terapia Familiar* (5º ed) Porto: Edições.

Garcês, P. (2011). Vivências da Figura Paterna no trabalho de parto e nascimento no processo de transição para a parentalidade. Dissertação de Mestrado em Enfermagem. Universidade do Porto.

García, M.; González-Pienda, J.; Núñez, J.; González-Pumariega, S.; Álvarez, L.; Rocés, C.; González-Cabanach, R. & Valle, A. (1998). El cuestionario de metas académicas (CMA). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de Educación Secundaria, 71, 175-199.

Gonçalves, E. (1997). Envolvimento Parental nos trajectos Escolares dos Filhos nas escolas integradas e segmentadas. Dissertação de Mestrado em Sociologia do Conhecimento. Universidade Nova de Lisboa.

González, M. C.; Tourón, J. & Gaviria, L., (1994). La Orientacion Motivacional Intrínseca Extrínseca en el aula: Validación de un Instrumento Bordón., 46 (1), 35-5.

Gonzalez, A. ; Willems, P. & Doan Holbien (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology*, 17, pp. 99-123.

González-Pienda, J.; Pérez, J.; Glez-Pumariega, S. & García, M. (1997). Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar. Universidad de Oviedo. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.

González-Pienda, J.; Pérez, J.; Álvarez, L.; Gonzalez-Pumariega, S.; Rocés, C.; González, P.; Muñoz, R. & Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14 (4), 853-860.

González, C.; Tourón, J. & Gaviria, L., (1994). La Orientacion Motivacional Intrínseca Extrínseca en el aula: Validación de un Instrumento, 46 (1), 35-5.

González-Pienda, J.; Núñez, J.; González-Pumariega, S.; Álvarez, L.; Rocés, C.; García, M.; González, P.; Cabanach, R. & Valle, A. (2000). Auto-concepto, processo de atribuição causal y metas académicas en niños con e sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.

Gottfried, A. & Flemming, S. (1994). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, Vol 93(1).

Gottman, J. & DeClaire, J. (2001). Inteligência Emocional e a arte de educar nossos filhos: como aplicar os conceitos revolucionários de inteligência emocional para uma compreensão da relação entre pais e filhos. Rio de Janeiro: Ed. Objectiva.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. T., Anderson, R. E. & Tathan, R. L. (2009). *Análise Multivariada de Dados*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Hoghugh, M. (2004) Parenting: an introduction. In M. Hoghugh & N. Long (Eds), *Handbook of parenting: theory and research for practice*. (pp. 1-18). London: Sage.

Juang, L. & Silbereisen, R. (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of Adolescence*, 25, 3-18.

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

Lopes, S. & Fernandes, P. (2005). O Papel Parental como Foco de Atenção de Enfermagem. *Sinais Vitais*, 36 – 42.

Lozano ,A.; Uzquiano,M., Riobo, A.; Malmierca, J. & Blanco, J.(2011). Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista Education*, 354, pp.341-368.

Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Em E. M. Hetherington (Org.), P. H. Mussen (Org. Série), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4a ed., pp. 1-101). New York: Wiley.

Mcgrath, E. & Repetti, L. (2000). Mother's and father's attitudes toward their children's academic performance and children's perceptions of their academic competence. University of California. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 713-723.

Maroco, J. (2003). *Análise Estatística – com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Martins, E. & Szymanski, H. (2006). Brincadeira e praticas educativas familiares: um estudo com famílias de baixa renda. *Interações*. Vol. XI, n.21, pp. 143-164.

Marturano, E. & Loureiro, S. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In. Del Prette, A. & Del Prette, Z. (orgs). *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 259-291). Campinas-Sp: Editora Alínea.

Meece, J.; Anderman, E. & Anderman, L. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.

Minuchin, S. (1990). *Família: Funcionamento e Tratamento*. Artes Médicas.

Miranda, L.; Gomes, C.; Ribeiro, I.; Dantas, J.; Sampaio, M.; Alves, M.; Rocha, A; Paulo, E.; Pereira, T.; Nogueira, E.; Gomes, F.; Marques, L.; Sá, C. & Santos, F. (2005). Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em

alunos do 5º ano. In, *Actas do VIII Congresso Internacional Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 3629-3642.

Miranda & Almeida. (2006). Impacto das Metas Académicas no Rendimento Escolar: estudo com alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade. Universidade do Minho, 1-10.

Miranda, L. (2008). *Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar*. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

Miranda & Almeida. (2009). As Metas Académicas como Operacionalização da Motivação do Aluno. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, 10, 36-61.

Miranda, L., & Almeida, L. (2011). Inventário de Metas Académicas (IMA): Dimensionalidade e consistência Interna. (pp.17-31). In Ana S. Ferreira, Arlette Verhaeghe, Danilo R. Silva, Leandro S. Almeida, Rosário Lima, & Sandra Fraga (Eds.). *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica. XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia. ISBN:978-989-20-2702-9.

Moreira, C. (2008). Estilos Educativos e Posturas parentais face aos estudos, estratégias de estudo, metas académicas e autoconceito de alunos do 7º ano de escolaridade. Dissertação de mestrado em Psicologia da Educação. Porto: Universidade do Porto.

Murphy, K. & Alexander, P. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology* 25, 3-53.

Nyarko, K. (2011). The influence of authoritative parenting style on adolescents' academic achievement. *American Journal of Social and management sciences*. 2(3): 278-282

Pacheco, J.; Silveira, L. & Schneider, A. (2008). Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação desses construtos sob a perspectiva dos adolescentes. *Revista de Psicologia*, v. 39, n. 1, pp. 66-73

Palacios, J. & Rodrigo, M. J. (1998): La familia como contexto de desarrollo humano. In M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (25-44) Madrid, Alianza.

Palacios, J., Hidalgo, M.V., & Moreno, M.C. (2008). Familia y vida cotidiana. In M. J. Rodrigo & J.Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 71-90). Madrid: Alianza Editorial.

Papalia, D., & Olds, S. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Editora Mcgraw-Hill.

Parreira, V. & Marturano, E. (2002). *Como ajudar seu filho na escola*. São Paulo: Editora Ave Maria.

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*. JChild Fam Stud. 18, 454-64.

Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 22 (1), 235-244.

Peixoto & Rodrigues. (2005). Atitudes Parentais em Relação ao Desempenho Académico dos Filhos e sua Relação com o Autoconceito, Auto-estima e Motivação. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. 803-817.

Pimentel, L. (2001). O lugar do Idoso na Família: Contextos e Trajectórias. Coimbra: Quarteto.

Pires, A. (1990) Determinantes do Comportamento Parental. *Análise Psicológica*, VIII, 4, pp. 445-452.

Ramires, V. (2004). O exercício da paternidade hoje. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

Ramírez, A. (2009). Padres y Desarrollo de los hijos prácticas de crianza. *Estud. pedagóg.*, 31 (2), 167-177.

Rato, D. (2009). O impacto da violência familiar na saúde de crianças e jovens adolescentes. Dissertação de Mestrado: Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.

Relvas, A.P. (1996). *O ciclo Vital da Família*. Edições Afrontamento.

Relvas, A. P. & Alarcão, M. (2002). *Novas formas de família*. Coimbra: Quarteto.

Ribeiro, F. (2009). O ensino das ciências e o desenvolvimento de competências de pensamento. Um estudo de orientação metacognitiva com alunos do 7º ano de escolaridade. *Tese de Mestrado não publicada*. Évora: Universidade de Évora.

Robinson, C., Mandlco, B., Olsen, S. & Hart, C. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819-830.

Sá, E. (2002). *Crianças Para sempre*. Lisboa: Fim de Século.

Sá, I. & Silva, A. (1997). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.

Sampaio, D. (2009). Definir Família. *Jornal Público*, pp. 4.

Santos, S. & Cruz, O. (2005). Questionário de Estilos Educativos (QEP). XIII Conferência de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos.

Silva, B. (2009). *O auto-conceito de crianças e pré-adolescentes com e sem história de maus-tratos numa amostra de 90 participantes*. Tese de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária. Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Simões, S. (2011). *Influência dos estilos educativos parentais na qualidade da vinculação de crianças em idade escolar em diferentes tipos de família*. Tese de Mestrado em Ciências Biomédicas: Universidade do Porto.

Simões, S.; Farate, C.; Soares, I.; & Pocinho, M. (2009). *Práticas educativas parentais e qualidade dos comportamentos de vinculação das crianças em idade escolar. Comunicação no II Congresso de Investigação em Enfermagem Ibero-Americano e de Países de Língua Oficial Portuguesa*. Coimbra: Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.

Soler, C.; Pina, J.; Puerto, J. & Prieto, M. (2009). *Percépcion de los estilos educativos parentales inadapation en menores pediátricos*. *Anales de psicologia*, 25 (2), 70-77.

Soares, I. (1996). *Vinculação: questões teóricas, investigação e implicações clínicas*. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 11, 35-71.

Soares & Almeida, L. (2011). *Percepção dos estilos educativos parentais: a sua variação ao longo da adolescência*. *Livro de Actas XI Congresso Internacional Galeco- Português de Psicopedagogia*. Universidade da Coruña.

Sousa, A. P. & Filho, M. J. (2008) *A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(7), 1-8.

Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind: a new theory of human intelligence*. New York: Viking.

Tristão, N. (2009). *Influência das práticas parentais nas estratégias de coping e de savoring utilizadas pelos adolescentes em contexto escolar*. Tese Publicada. Mestrado em Psicologia da educação. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Webber, L.; Prado, P.; Viezzer, A. & Brandenburg, O. (2004). *Identificação de Estilos Parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 323-331.

Urdan, T., Solek, M. & Schoenfelder, E. (2007). *Student's perceptions of family influences on their academic motivation: A qualitative analysis*. *European Journal of Psychology of Education*, 18 (1), 7-21.

Valle A.; González, R.; Núñez, J.C.; Rodríguez, S. & Piñeiro, I. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivos-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52, 499-519.

Valle, A.; Rodriguez,S.; Ramón,G.; Nunez, C.; Canabach, J.; González-Pienda, J. & Rosário, P. (2009). Metas académicas: perspectiva histórica y conceptual y implicaciones educativas. *Electric Journal of Research in Educational Psychology* ,19 (3), 1073-1106.

Villas-Boas, A. (2002). A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores. Lisboa: Universidade de Lisboa (FCPE).

ANEXOS

Anexo 1: Pedido Colaboração na Investigação dirigido à escola

Exmo. Sr.
Presidente do Conselho Executivo
Agrupamento Vertical de Escolas de Loulé
Dr. Carlos Fernandes

No âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de Especialização em Psicologia da Educação, intitulada “*Práticas Educativas Parentais e Metas Académicas em alunos do 5º e 6º anos do Ensino Básico*”, e sob a orientação da Professora Doutora Heldemerina Pires, a mestranda M^a Margarida Filipe Vilhena Vargas Galamba está a desenvolver uma investigação relacionada com esta temática.

Nesta investigação pretende-se estudar as percepções que os pré adolescentes têm das práticas educativas dos seus pais e identificar os estilos educativos utilizados por cada progenitor e verificar se existe relação com as metas de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos em alunos do 5º e 6º ano de escolaridade. A concretização desta investigação implica a resposta dois questionários: um referente aos Estilos Educativos Parentais e outro relacionado com as Metas Académicas.

Para a realização desta investigação, pretendia-se a colaboração da Escola que V. Ex.^a dirige, pelo que se solicita autorização para que os questionários possam ser passados aos alunos das turmas de 5º e 6º ano de escolaridade dessa escola.

Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica, e que será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos.

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

Évora, ___ de _____ de 2011

A Investigadora

(M^a Margarida Galamba)

Contactos:

Investigadora: Margarida Galamba nº telem. 968767120

Orientadora: Prof.^a e Dr.^a Heldemerina Pires nº telem. 968711538

Departamento de Psicologia Universidade de Évora, nº telef. 266768050

Anexo 3: Questionário de Dados Pessoais e Sócio-Demográficos

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação pela Universidade de Évora, pretendo estudar “As práticas Educativas Parentais e as Metas académicas em alunos do 5º e 6º anos”. Para isso, peço a tua colaboração para a realização deste estudo, através da resposta a estes questionários. Peço, também, que respondas com sinceridade, ficando garantida a confidencialidade das tuas respostas.

Obrigada pela tua colaboração 😊

Margarida Galamba

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____ anos

Ano de Escolaridade: 5º 6º

Escolaridade do Pai: _____

Escolaridade da Mãe: _____

Já reprovaste? Sim Não Se sim, em que anos? _____

Consideras-te um(a) aluno(a):

Muito Fraco/a Fraco/a Razoável Bom/a Muito Bom/a

O que sentes por esta Escola?

Não gosto nada Gosto Pouco Gosto Gosto Muito

Anexo 2: Pedido de Autorização aos Pais

Assunto: *Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação*

No âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de Especialização em Psicologia da Educação, intitulada “*Práticas Educativas Parentais e Metas Académicas em alunos do 5º e 6º anos do Ensino Básico*”, e sob a orientação da Profª Doutora Heldemerina Pires, a mestranda Mª Margarida Filipe Vilhena Vargas Galamba está a desenvolver uma investigação relacionada com esta temática. O estudo tem como objectivo verificar o impacto das práticas educativas parentais nas metas académicas fixadas pelos alunos do 5º e 6º ano do Ensino Básico.

Serão utilizados dois questionários de simples e rápida aplicação, nos quais a criança tem apenas que responder aos itens que compõem o questionário. As respostas fornecidas são apenas para fins de investigação, estando também garantida a total confidencialidade dos dados recolhidos. Não há respostas incorrectas, o importante é a opinião da criança.

Os procedimentos desta pesquisa não resultarão em nenhum dano físico ou psicológico ao participante, ficando salvaguardada a identidade de todos os participantes. A sua participação não implicará nenhum custo financeiro.

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

Presidente do Conselho
Directivo

(Prof.º *Carlos Fernandes*)

Eu, _____ Encarregado de Educação de _____, tendo recebido as devidas informações e estando ciente dos objectivos da investigação **autorizo / não autorizo (riscar a opção desnecessária)** o meu educando, a participar no estudo acima mencionado: “*Práticas Educativas Parentais e Metas Académicas em alunos do 5º e 6º anos do Ensino Básico*”.

Assinatura do encarregado de
educação _____

Assinatura da Investigadora _____

Anexo 4: Inventário de Metas Académicas (IMA) – Miranda & Almeida (2005)

Lê com atenção cada frase e pensa um pouco antes de responder. Para cada afirmação tens 5 alternativas de resposta:

1= Nunca; 2= Raramente; 3= Algumas Vezes; 4= Frequentemente; 5= Sempre

Antes de responderes a cada afirmação, pensa em qual das alternativas corresponde melhor ao teu modo de pensar e coloca uma cruz na coluna correspondente. Por favor, responde a todas as afirmações **pensando nas razões porque estudas.**

	Afirmações					
1	Estudo porque os meus pais não querem que reprove no final do ano	1	2	3	4	5
2	Estudo para no futuro ter uma profissão de prestígio	1	2	3	4	5
3	Estudo porque gosto de aprender a resolver problemas sempre mais difíceis	1	2	3	4	5
4	Estudo porque não quero que os meus professores pensem que tenho dificuldades	1	2	3	4	5
5	Estudo para ser uma pessoa informada sobre vários assuntos	1	2	3	4	5
6	Estudo porque quero que os meus colegas e professores gostem de mim	1	2	3	4	5
7	Estudo porque quanto mais aprendo mais gosto de aprender	1	2	3	4	5
8	Estudo para que os meus colegas não gozem comigo	1	2	3	4	5
9	Estudo para poder obter as classificações mais elevadas que possa	1	2	3	4	5
10	Estudo porque me preocupa o que possam pensar de mim	1	2	3	4	5
11	Estudo para agradar aos meus pais	1	2	3	4	5
12	Estudo porque assim vou conseguir notas para entrar na Universidade	1	2	3	4	5
13	Estudo porque os meus pais avisam-me que é importante ter estudos	1	2	3	4	5
14	Estudo porque quero fazer bem os trabalhos da escola		2	3	4	5
15	Estudo porque considero importante aprender coisas novas	1	2	3	4	5
16	Estudo porque os meus pais gostam que eu tire boas notas	1	2	3	4	5
17	Estudo porque não quero ter classificações inferiores aos meus colegas	1	2	3	4	5
18	Estudo porque quero mais tarde fazer um curso superior	1	2	3	4	5
19	Estudo apenas porque sou obrigado	1	2	3	4	5
20	Estudo porque quero melhorar os meus conhecimentos sobre as matérias escolares	1	2	3	4	5
21	Estudo para poder ter um bom emprego no futuro	1	2	3	4	5
22	Estudo para que não pensem que sou estúpido(a)	1	2	3	4	5

Anexo 5: Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP)- Duchane, Cruz, Marinho & Grande, 2006

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 Totalmente
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.				
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 incentiva-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.				

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

	Nunca	Às 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 frequências os teus pais te elogiam?				

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 comigo				
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 saís à noite.				
12. O que fazes nos teus tempos livres.				
13. Onde estás quando saís à tarde 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
10. Quem são os teus amigos.				
11. Onde vais quando saís à noite.				
12. O que fazes nos teus tempos livres.				
13. Onde estás quando saís à tarde da escola.				
14. Como gastas o teu dinheiro.				