



UC/FPCE_2015

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Percepção das relações pais-filhos e a sua relação com o sucesso escolar. Estudo com crianças do 4º ano de escolaridade.

Ana Raquel Pinheiro Teixeira Coimbra (e-mail: araquelcoimbra@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação da Doutora Ana Cristina Ferreira de Almeida

Percepção das relações pais-filhos e a sua relação com o sucesso escolar. Estudo com crianças no 4.º ano de escolaridade

Resumo:

O sucesso escolar é uma meta visada, mas é também uma medida do desenvolvimento alcançado, que começa antes e se prolonga além da escola. Escola e família são os contextos privilegiados do desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças e jovens em idade escolar. Neste estudo explorámos as relações pais-filhos, tal como são percebidas pelas crianças. Participaram no estudo 30 alunos que frequentaram o 4º ano de escolaridade em 2013/14. A percepção da relação pais-filhos foi avaliada a partir de dois instrumentos: o Teste de Figuras para Crianças – uma entrevista semi-projetiva Bar-Ilan (Iskowitz & Strauss, 1982, edição e adap. port.por CEGOC-TEA, 1998), e o O EMBU-C (*Inventory for Assessing Memories of Parental Rearing Behaviour – Children*, Castro, Toro, Vander Ende & Arrindell, 1993, adap. port. Canavarro & Pereira, 2007). A percepção das práticas educativas e do envolvimento familiar na vida escolar das crianças foi estudada em função de variáveis sociodemográficas (sexo, agregado familiar, profissão dos pais) e relacionada com o sucesso escolar avaliado pelas notas de Português, Matemática e Estudo do Meio obtidas no final do ano letivo. Concluímos que, genericamente, as crianças percebem estarem ambos os progenitores envolvidos na vida escolar dos filhos, sendo percebida a participação da mãe com maior saliência, designadamente, no suporte emocional e tentativa de controlo.

Palavras-chave: percepção relações pais-filhos; percepção relações família-escola; sucesso escolar, práticas educativas e estilos parentais

Perception of parent-child relationships and their relation with scholar success. Study with children at the 4th grade

Abstract: School success is a goal, but it is also a measure of development achieved, which begins before and extends beyond school. School and family are the privileged contexts of social, cognitive and emotional development of children and young people at scholar age. In this study we explored the parent-child relationships, as they are perceived by children. Participated in the study 30 students who attended the 4th grade in 2013/14. The perception of parent-child relationship was based on two instruments: the Picture Test for Children - a semi-projective interview, Bar-Ilan (Iskowitz & Strauss, 1982 edition and adap port.por CEGOC-TEA, 1998), and the EMBU-C (*Inventory for Assessing Memories of Parental Rearing Behavior - Children*, Castro, Toro, Vander Ende & Arrindell, 1993 adap port Canavarro & Pereira, 2007). The perception of educational practices and family involvement in the children's school life was studied according to socio-demographic variables (gender, household, parents' profession) and related to school success measured by portuguese, mathematics and "estudo do meio" rating obtained in end of the school year. We concluded that,

generally, children perceive both parents involved in their scholar life, seing the mother's participation with greater emphasis in particular on emotional support and attempt to control.

Key Words: perception; parent-child relationship; family-school relationship; school success, educational practices; parenting styles.

Agradecimentos:

*“A aprendizagem é um simples apêndice de nós mesmos;
onde quer que estejamos, está também nossa aprendizagem”*
Shakespeare

Em primeiro lugar quero agradecer à Doutora Ana Cristina Almeida, por toda a paciência e dedicação que teve comigo ao longo desta grande aventura que foi escrever uma tese.

Não posso deixar de agradecer, ao Dr. Jorge Mira e ao Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste, pela prestação e colaboração e concretização deste projeto. E a todas as crianças que participaram neste estudo, muito obrigada, pelo tempo, pela dedicação e o entusiasmo que mostraram na sua participação

À minha família, que sempre acreditou em mim e me apoiou incondicionalmente, pois sem eles o meu percurso académico não poderia realizar-se.

Aos meus amigos, que estiveram sempre disponíveis para me apoiar nos momentos difíceis deste processo.

Muito obrigada à Lúcia e à Inês, pelo companheirismo, apoio, prestabilidade e pela partilha de conhecimentos.

E, um especial e sincero obrigado, à Joana e ao João, que foram os meus verdadeiros anjos da guarda, pelo grande apoio e auxílio que me deram.

Índice

	Página
Introdução	2
I – Enquadramento Conceptual	3
1.1. Família – Relação pais – filhos	3
1.2. Relação pais e escola	10
1.3. (In) Sucesso Escolar	13
II - Objetivos	14
III. Metodologia	14
3.1. Participantes	14
3.2. Instrumentos	14
3.3. Procedimentos	17
IV – Resultados	17
V- Discussão	22
Conclusões	25
Anexos	30

Lista de Anexos

Anexo A – Exemplar do Consentimento Informado para a aplicação das provas;

Anexo B- Exemplar do Questionário de Identificação;

Anexo C – Exemplar do inventário EMBU-C;

Anexo D- Exemplares do Teste semi-projetivo Bar-ilan (Figuras:4,5 e 8).

Introdução

O presente estudo surge no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia, na área de Psicologia Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, a propósito das atividades de estágio curricular. As observações no quotidiano na escola, convívio com as crianças e seus professores e o contacto mais ou menos direto com os pais levaram-nos a equacionar fatores que pudessem estar subjacentes ao (in) sucesso escolar das crianças, particularmente daquelas em fase transição para um novo ciclo de escolaridade. Sendo usual imputar-se à família as razões dos resultados escolares, principalmente quando são insatisfatórios, sendo “facilmente” explicados por juízos acerca da qualidade das práticas educativas parentais e suposição de que algo perturba o bom funcionamento da família de proveniência, quisemos estudar a relação do sucesso na escola com o contexto familiar das crianças. Tomámos como objeto de estudo o modo como as próprias crianças percebem a sua relação com os progenitores e o envolvimento destes na vida escolar. Quisemos, ainda, explorar a existência de uma relação entre os resultados escolares e as relações percebidas, designadamente, no suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo, respetivamente pela mãe e pelo pai (subescalas do EMBU-C), bem como entre estas variáveis e temas recorrentes evocados na relação da criança com a figura da mãe, com a figura do pai e com o casal parental (figuras 4, 5 e 8 do Bar-Ilan).

O intuito foi o de avaliar o impacto das práticas e dos fatores familiares (a partir da perceção das crianças) no seu rendimento escolar.

Para tal, foram aplicados o Teste Projetivo *Bar-Ilan* (Itskowitz & Strauss, 1982, adap. port. por CEGOC, 1998), e o O EMBU-C (*Inventory for Assessing Memories of Parental Rearing Behaviour – Children*, Castro, Toro, Vander Ende & Arrindell, 1993, adap. port. Canavarro & Pereira, 2007), além de recolhidas as respostas de caracterização a partir do Questionário de Identificação e dados sociodemográficos concebido para o estudo, conduzido junto de 30 de crianças do 1º ciclo do Ensino Básico, com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos de idade, a frequentar o 4.º ano de escolaridade nas escolas onde desenvolvemos o projeto de estágio curricular.

Este estudo teve por objetivo uma aproximação à compreensão do modo como a estrutura familiar, a composição do agregado, as características da família e as práticas parentais podem ter influência no rendimento escolar dos filhos. Pretende-se conhecer a perceção da criança na interação com o pai, a mãe e com ambos, e quais as práticas parentais e características dos progenitores que maior relação têm com os resultados escolares dos alunos.

A tese comporta uma parte teórica de revisão de literatura em torno de conceitos a propósito de “família”, relações pais-filhos, família-escola e estilos parentais e da concetualização de “sucesso escolar”. Aí pudemos constatar com dados empíricos e enquadrar a leitura acerca das relações, entre os vários subsistemas da família, as várias estruturas familiares: nuclear mais tradicional, monoparental e reconstituída e os comportamentos e estilos parentais, explicando, conseqüentemente, a estruturação das relações afetivas entre pais e filhos. A abordagem da relação dos progenitores com a

comunidade escolar decorre da necessidade de estabelecimento de um clima favorável e de confiança para as sucessivas interações em que a criança participa, sendo aspeto a considerar para compreender o (in) sucesso escolar.

A segunda parte do trabalho consiste no estudo de campo. Seguindo-se a descrição dos objetivos do estudo, caracterização da amostra recolhida, dos instrumentos utilizados e a análise dos dados recolhidos a partir deles.

Para finalizar, é feita a discussão dos resultados obtidos em função da literatura consultada e apresentadas as conclusões possíveis no âmbito limitado do estudo, no sentido de refletir acerca da influência das variáveis consideradas sobre o rendimento escolar e implicações para desenvolvimentos ulteriores.

I – Enquadramento conceptual

1.1. Família – relação pais-filhos

Todo o nosso desenvolvimento assenta nas aprendizagens iniciais adquiridas na família. Esta assume as principais funções educativas concorrendo, conforme se espera, para a construção da estabilidade emocional, segurança e acolhimento, para que a criança tenha a possibilidade de desenvolver equilibradamente todas as suas capacidades cognitivas, emocionais, sociais e de aprendizagem ao longo da vida.

Para Adolphi (1979, cit. in Relvas, 2000, p. 22) a família é um sistema de interação que supera e articula vários componentes individuais, gere relações interpessoais e dita as normas que regulam a vida do grupo. A família é o contexto para a compreensão do comportamento de todos que fazem parte dela, bem como para a formulação de intervenções eficazes.

Alarcão (2000) afirma que a família é um espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas da interação, como: os contactos corporais, a linguagem, a comunicação e as relações interpessoais. Neste espaço também são estabelecidas relações afetivas profundas como: a filiação, a fraternidade, o amor e a sexualidade, que envolvem emoções e afetos positivos e negativos, que na sua envolvência vão dando explicação ao sentimento de sermos quem somos e de pertencermos àquela e não a outra família. A estrutura da família enquadra-se ao nível espacial e relacional, na medida em que cada sistema familiar alcança uma forma própria em função da sua estruturação. A estrutura familiar é como uma rede que organiza o modo como os membros da família interagem para a satisfação das suas necessidades funcionais (Relvas, 1996).

Gameiro e Sampaio (1985 p. 39) definem família como “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados”.

O desenvolvimento é uma função das interações entre a pessoa e as forças que emanam dos vários ambientes e das relações entre os mesmos (Bronfenbrenner, 1995, cit. in Bhering & Sarkis, 2009).

Os diferentes componentes do sistema familiar organizam-se em unidades sistémico-relacionais denominadas por subsistemas. O subsistema individual é composto pelo indivíduo, que para além do seu estatuto e função familiares tem também funções e papéis noutros sistemas (Alarcão, 2000, p.

Percepção das relações pais-filhos e a sua relação com o sucesso escolar. Estudo com crianças do 4º ano de escolaridade.

54). A *complexidade relacional* resultante desta condição é gerida através da comunicação que constitui e caracteriza a interação familiar, a partir da qual se vão construindo no tempo as normas e regras próprias de cada grupo familiar.

Decorrente desta construção relacional, a família diferencia-se em vários subsistemas: o *individual* (refere-se apenas a um indivíduo como membro da família); o *parental* (são os pais ou substitutos que desempenham funções executivas, tendo a seu cargo a proteção e educação das gerações mais novas); o *fraternal* (conjunto de irmãos, com um papel principal no que diz respeito à aprendizagem da gestão das relações). A diferenciação auxilia a compreensão da sua organização e funcionamento. É fácil verificar que a todos correspondem papéis diferentes, funções estatutos e posicionamentos específicos. A forma como se organizam os subsistemas, as relações que se estabelecem entre eles e no interior de cada um, coincide com a estrutura familiar (Relvas, 1996, p. 23). Como diz Bateson (1987, cit. in Alarcão, 2000, p. 110), a interação é cumulativa, e indivíduo e família co-evoluem no seu processo de formação e desenvolvimento. É nesta dimensão que podemos encontrar o verdadeiro interesse e riqueza da conceptualização do desenvolvimento familiar, que é simultaneamente una e diversa na construção criativa de cada um e de todos os indivíduos ao mesmo tempo.

Hoje em dia, com as grandes transformações a nível social e cultural, apesar do aumento de *famílias não tradicionais* (famílias monoparentais e reconstituídas), ou seja, independentemente do tipo de família ou estrutura familiar diferente das famílias nucleares (Salvador et al., 1999, p.156), as questões da parentalidade continuam a colocar-se. O modelo de família nuclear (pai, mãe e filhos em co-habitação) passou a coexistir com outros tipos de configurações familiares, e o aumento exponencial das famílias monoparentais requereu a construção de um novo cenário para o conceito de família (Wagner, 2002, cit. in Fontaine 2010, p. 20) e com ele emergiram novas possibilidades do exercício da parentalidade.

As transições que se seguem ao divórcio ou perda de um dos pais envolvem alterações e reestruturações nas relações e papéis familiares, frequentemente associadas a um aumento do conflito, a uma diminuição dos contactos entre membros da família e uma menor disponibilidade, atenção e apoio do (s) pai (s) em relação aos filhos. A estes aspetos associa-se geralmente o aumento das dificuldades económicas, com alterações no estilo de vida e, por vezes, mudanças geográficas com consequências negativas: quebra de laços com pares, vizinhos e familiares, devido a mudanças de escola e de casa (Bishop & Ingersoll, 1989; Parish & Parish, 1991, cit. in Faria, 1995, p. 60). Segundo alguns autores (Fortgatch & DeGarmo, 1999; Martinez & Forgatch, 2002; Hetherington, 1993; Pruett e cols., 2003; Wolchik et al., 2000, cit. in Fontaine, 2010, p. 21), determinadas circunstâncias que ocorrem após a separação conjugal podem contribuir para que pais e mães recorram a práticas parentais menos favoráveis, coercitivas e/ou permissivas. Estas práticas educativas inadequadas estão associadas a dificuldades comportamentais, emocionais e baixo rendimento académico em crianças (Baumrind, 1971; Gomide, 2003; Dishion & Mahon, 1998; Hoffman, 1979 et

al., cit. in Leme, 2010, p. 21).

Inevitavelmente, a adaptação a estas transições familiares está intimamente associada ao desenvolvimento dos filhos. Para muitos pesquisadores, crianças que passam por este tipo de rotura familiar podem apresentar, a curto, médio e a longo prazo problemas comportamentais, dificuldades académicas e menor bem-estar psicológico quando comparadas com as crianças provenientes de famílias nucleares (Amato, 2000, 2005; Hetherington, 1993; Lansford, 2009, cit. in Leme, 2010, p. 21). Ainda, estas transições podem evidenciar problemas e conflitos.

É necessário concretizar uma boa gestão das decisões de mudança do padrão familiar, de modo a prevenir impactos negativos no desenvolvimento da criança, por exemplo, mantendo o convívio com a figura parental afastada (ex-cônjuge).

Em estudos como o de Faria (1995) ou de Hetherington, Stanley-Hagan e Anderson (1989) os resultados confirmam a existência de maiores problemas de realização e ajustamento escolares em alunos provenientes de famílias dissociadas, quando comparados com os alunos de famílias intactas.

Tais acontecimentos correspondem a crises, pois implicam grande stress na vida familiar. Com efeito, a crise é sentida pelo sistema como ameaçadora, uma vez que comporta uma dimensão de imprevisibilidade ao exigir a transformação de um modelo de relações que o sistema controla (Relvas, 1996, p. 27). A exposição a fontes de stress como o desemprego, o isolamento social, entre outros, aliada muitas vezes à disfunção parental e dificuldades a nível social, dificulta o exercício da prática parental (Silva, 2009). A presença deste tipo de condições adversas juntamente com as características pessoais, como o baixo nível de instrução, impulsividade, falta de autocontrolo, baixa autoestima, entre outras, podem desencadear práticas parentais de risco, dando origem a famílias que se encontram em risco psicossocial (Trigo, 1992, cit. in Silva, 2009).

Para vários autores (e.g., Martin, Máiquez, Rodrigo, Correa, e Rodríguez, 2004, cit. in Silva, 2009) a diversidade de fatores que se encontram intimamente relacionados com o exercício da parentalidade, fazem referência às lacunas que muitas vezes os progenitores demonstram ao longo do desenvolvimento dos seus filhos. O conteúdo de representação parental acerca do futuro dos filhos está intimamente associado ao conjunto de crenças, valores e juízos que os pais fazem acerca das potencialidades dos mesmos. Se no processo de individuação e constituição do *self*, é assumido que o ambiente onde o indivíduo se insere tem uma importância primordial na formação e sedimentação dos seus diversos aspetos ou dimensões, o padrão pessoal de estabelecimento de projetos e de estratégias para a sua realização será igualmente mediatizado por aqueles que desempenham um papel significativo na vida da criança, nomeadamente os pais (Borges, 1997). Ou seja, o contexto familiar onde os pais são os atores principais é o palco central da socialização das crianças, especialmente na internalização dos valores parentais/familiares e sociais (Bengtson et al., 2002; Canavarro, 1996; Grusec, 2002; Hoghughí, 2004; Schwartz & Bardi, 2001; Spera, 2005; Whitbeck & Gecas, 1988, cit. in Duarte, 2010).

A família compõe a base essencial da vida de qualquer criança. Para Palácios e Rodrigo (1998, cit. in por Silva, 2009) a família é o principal contexto para a promoção do desenvolvimento e. Para Silva (2009), a família apresenta um lugar privilegiado junto da criança, uma vez que o seu núcleo é considerado o primeiro mediador de socialização.

O sistema familiar é, assim, uma construção social, que nasce no contexto de trocas comunicacionais, não existindo uma única família mas várias famílias, de acordo com as pontuações do olhar de cada um (Alarcão, 2000; Varela, 1989; cit. in Gaspar, 2005). Portanto, a comunicação torna-se a ferramenta primordial para o bom desenvolvimento das relações familiares. É um processo de troca e/ou transmissão de informação entre os vários subsistemas, em que conseqüentemente se envolvem todos os contextos, e é neste sentido um fator determinante nas relações familiares e sociais.

A qualidade do processo de comunicação é valorizada para o bom desenvolvimento das relações e permite o equilíbrio do sistema familiar, visto que é parte integrante de toda a movimentação dos sistemas. Porém pode dar-se o caso de distorção comunicacional, que ocorre através dos erros de tradução que resultam da combinação da interpretação pessoal com o conteúdo da mensagem que se comunica (Alarcão, 2006). A pobreza de conteúdo e/ou forma que invalida a própria comunicação, parece estar associada ao desenvolvimento de uma menor competência social em crianças com idade escolar (Wichstrom, Holte, Husby & Wynne, 1994, cit. in Portugal, 2010).

Seja qual for o modelo familiar, uma boa comunicação entre pais e filhos leva ao estabelecimento, manutenção e estabilidade de relações positivas. Como a família é a primeira instituição a facultar as relações o modo como nela se desenvolvem os processos de comunicação determinará o maior ou menor sucesso do desenvolvimento pessoal e social dos seus membros, e conseqüentemente, a integração na sociedade (Dias, 2002).

Diversos autores tentaram enumerar formas através das quais as relações afetivas apareceriam envolvidas no processo de desenvolvimento individual (Canavarro, 1997). Hartup (1986, cit. in Canavarro, 1997, p. 50), a esse respeito, sumariou três formas básicas de intervenção. Em primeiro lugar, as relações afetivas são apontadas como o contexto no qual a maior parte da socialização ocorre, valorizando aspetos como a aquisição de aptidões comunicacionais, a regulação de emoções e a construção do autoconceito. Estas relações afetivas foram igualmente apontadas pelo autor como bases ou recursos que possibilitam à criança funcionar de forma autónoma em contextos mais amplos, aumentar o seu sentido de eficácia pessoal e incrementar aptidões sociais em novas situações. Por último, é referido que as relações afetivas durante a infância (e nelas incluídas não apenas aquelas em que a criança participa, mas também aquelas que observa) são utilizadas como importantes modelos para a construção de relações afetivas futuras.

O início da construção das relações afetivas surge habitualmente marcado pelas relações com os pais. As variações encontradas nas relações encontram-se ligadas ao tipo de comportamento parental (Belsky & Pensky, 1988; Hinde & Stevenson-Hinde, 1986; Simmons, Beaman, Conger &

Chao,1993, cit. in Canavarro 1997, p. 56), muitas vezes também designado por práticas educativas (Perris, Arrindell & Eisemann,1994, cit. in Canavarro, 1997).

As práticas educativas parentais podem ser entendidas como conjuntos de comportamentos que pais e mães apresentam no processo de educação ou socialização dos filhos.

Com base nas suas investigações, Diana Baumrind (1965) encontrou três grupos (estilos educativos) distintos de pais, que diferiam uns dos outros na forma como expressavam a sua autoridade perante as crianças, e no tipo de afabilidade e tolerância que demonstravam para com elas, sendo eles: autoritários, permissos e autorizados (Sprinthall & Collins, 2011, p. 298). Os pais autoritários valorizam bastante o sentido da obediência e acreditam nas vantagens da limitação da autonomia e da independência da criança. A obediência e autoridade são reforçadas através do estabelecimento de comportamentos padrão e a adoção de medidas punitivas, tendo em vista controlar comportamentos “inadequados”. O tipo de controlo exercido por estes pais é restritivo, sendo valorizado o cumprimento de regras e pouco encorajada a independência (Baumrind 1971, cit. in Salvado 2003, p. 46). Já os pais permissivos não estabelecem regras para o comportamento dos filhos e não acreditam nas vantagens de se restringir a autonomia das crianças. O controlo sobre os filhos é precário, deixando ao seu critério a determinação de rotinas e atividades. Os pais que adotam este estilo exigem menos dos filhos e são mais tolerantes face a comportamentos “imatuross” por eles apresentados (Baumrind 1971, cit. in Salvado 2003, p. 46). Por último, os pais autorizados estabelecem regras para o comportamento dos filhos, que em simultâneo respeitam a sua autonomia e independência. Há reciprocidade nos direitos, nas regras e nas decisões, tendo em conta a opinião dos filhos assim como a sua independência e autodisciplina. (Baumrind 1971, cit. in Salvado 2003, p. 46). Possuem limites e expectativas firmes, e utilizam um modo sensato de recompensas e punições; porém, são sensíveis às necessidades e interesses dos filhos (Sprinthall & Collins, 2011, p. 299).

Baumrind utilizou estas características e concluiu que crianças com autoconfiança, autocontrolo, curiosidade e satisfação pertenciam a famílias autorizadas (Sprinthall & Collins, 2011, p. 299). Já as crianças de famílias permissivas, embora fossem autoconfiantes e independentes aos quatro anos de idade, mostravam-se menos responsáveis em termos sociais e menos orientadas para a realização do que as que pertenciam às famílias autorizadas (Sprinthall & Collins, 2011, p. 299). Em oposição, as crianças oriundas de famílias autoritárias eram submissas, dependentes, pouco responsáveis e não pareciam ter objetivos definidos (Sprinthall & Collins, 2011, p. 299).

Como forma de abordar o comportamento parental, Arrindell, Perris e Van der Ende (1984, cit. in Canavarro,1999) descreveram três dimensões do comportamento parental: *suporte emocional, rejeição e sobreproteção* que, por sua vez, traduzem as diferentes práticas educativas. O Suporte Emocional traduz os comportamentos dos pais que fazem com que a criança se sinta confortável na sua presença e lhes proporcione a ideia de que é aprovada como pessoa, pelos seus progenitores. Exibem comportamentos como o encorajamento, aprovação, ajuda, compreensão, expressão verbal e física de

amor e carinho. A dimensão Rejeição descreve os comportamentos que tendem a modificar a vontade dos filhos, que por conseguinte, sentem uma rejeição de si próprio como indivíduo. Inclui o somatório de comportamentos como: privação de objetos ou privilégios, castigos físicos, aplicação direta da força com o objetivo de influenciar o comportamento do filho, falta de consideração pelo ponto de vista da criança e das suas necessidades. A última dimensão destaca-se pela Sobreproteção, em que os comportamentos são caracterizados por uma proteção excessiva de experiências indutoras de stress e adversidades. Impõem padrões de realização muito acima da média em determinadas áreas e normas rígidas. Este estilo visa impedir comportamentos de independência nos filhos.

Perante esta dinâmica, Darling e Steinberg (1993, citados por Brenner & Fox, 1999) fizeram uma importante distinção, com implicações teóricas, entre *estilos parentais* e *práticas educativas*. Os estilos parentais são definidos como um complexo estável de crenças e atitudes que formam o contexto no qual as práticas educativas ocorrem (um pai autoritário, por exemplo, pode acreditar que o seu filho deve obedecer-lhe e respeitar os mais velhos). As práticas educativas, por sua vez, através dos quais os pais cumprem os seus deveres enquanto progenitores, englobam comportamentos como mal-tratar a criança para induzir obediência, ou elogiá-la para promover a sua autoestima, contribuindo no processo de educação e socialização dos filhos. Segundo Canavarro (1999, cit. in Kobarg, 2010) é importante considerar a presença de fatores de risco ou de proteção, dado que desencadeiam o sentimento de segurança e a autoestima e concorrem para o bem-estar global do indivíduo e /ou condições adversas de existência e implicam considerável sentimento.

O género das crianças, o género dos progenitores, a relação mãe-pai, a relação filho-progenitor e as características da criança foram aspetos da relação pais-filhos que Vaz-Serra, Firmino e Matos (1987) estudaram.

O género é um preditor de comportamento. Os pais tendem a adotar comportamentos em função do género (Borges, 2010). Posto isto, os pais podem apresentar diferenças nas práticas educativas parentais perante a criança. No geral, as mães têm tendência para serem mais calorosas e oferecer maior suporte, no entanto, tem uma relação mais próxima com os filhos (rapazes), com maior tendência a conflitos. Os rapazes consideram as mães mais intrusivas e sobreprotetoras (por oposição aos pais, que são vistos como distantes). Por seu lado, as raparigas tendem a ver a relação das mães com suporte mútuo e os pais como quem podem passar tempo de lazer (Holmbeck et al., 1995, cit. in Conceição, 2012). Este autor também menciona o fator idade como contributo para as variações do comportamento parental, revela que a demonstração de afeto é mais frequente quando os filhos são pequenos sendo reduzida ao longo do tempo. Também com o aumento da idade os pais deixam de ser tão protetores e estabelecem menos contacto direto com os filhos.

Nesta investigação, os autores averiguaram o papel que os pais têm no processo de ligação da criança com a realidade envolvente. No mesmo estudo, Vaz Serra observou que tende a ocorrer uma maior interação entre os pais e os filhos do mesmo género (Vaz-Serra, Firmino & Matos, 1987).

Segundo Veiga (1988) as interações dos pais com a criança vão definir de forma determinante o autoconceito da mesma, podendo a qualidade deste variar em função do tipo de parentalidade exercida pelos pais.

Também Brites e Nunes (2010, cit. in Loureira, 2012), apontam a autoeficácia parental como o sentimento de controlo das capacidades para uma boa função parental. Está presente uma dimensão significativa que poderá ser influenciada pela percepção própria, no desempenho do papel de pai ou mãe.

Rotter (1966, cit. in Serra, 1987) refere o locus de controlo como as expectativas generalizadas que o indivíduo cria, relativas à obtenção de reforços em dada situação. Quando se obtém dado reforço e acredita que foi devido ao seu esforço e qualidades estamos perante o locus de controlo interno. Já quando o indivíduo percebe o reforço devido a condições externas, como a intervenção de outras pessoas, menciona-se um locus de controlo externo. Serra (1987, p.148), afirma que o locus de controlo externo surge como resultado de tipos de comportamentos parentais excessivamente controladores das ações dos filhos, condicionado a sua exploração do mundo e o acesso aos reforços.

Relvas (1985, cit. in Serra, 1987) alude que pais carinhosos, encorajadores e não ameaçadores são necessários para que o filho internalize a responsabilidade. Estimulando dessa forma a independência, afirmação, autoestima e ausência de preocupação em controlar os comportamentos. Uma atitude geral de proteção apoio e tolerância ajudam na formação do locus de controlo interno. Já o locus de controlo externo forma-se quando há uma inconsistência de comportamentos dos pais, não são capazes de prever e antecipar a disciplina. Pais controladores e punitivos levam à formação de expectativas de externalidade.

Deste modo, surge a importância de especificar a forma como se estabelecem as relações afetivas.

Os cuidados parentais estão igualmente associados à sobrevivência e proteção. De forma instintiva, os pais procuram garantir a segurança e proteção dos seus bebés mantendo a proximidade, confortando-os e protegendo-os sempre que as condições do meio oferecem alarme (Bowlby 1992). De forma a assegurar essa proteção e para que a mesma possa ser sentida pela criança como tal, os pais ou prestadores de cuidados devem ser capazes de dar resposta às solicitações das crianças. Deste modo, devem saber responder de forma adequada às suas necessidades e estarem disponíveis, física e/ou emocionalmente para a criança (Bowlby, 1992).

Bowlby (1973; 1980; 1982, cit. in Canavarro 1997, p. 38) demonstrou que a acessibilidade de figuras parentais é o único meio capaz de produzir sentimentos de segurança na criança, e utilizou o termo vinculação para designar este tipo de relação. Qualquer comportamento que permita à pessoa ficar perto ou manter a proximidade das figuras de referência e privilegiadas pode ser considerada como um comportamento de vinculação (Moralés-Huet & Rabouam, 2004, p.34).

Ainsworth (1989, cit. in Moralés-Huet & Rabouam 2004, p.35) definiu quatro características que distinguem as relações de vinculação das outras relações sociais: a procura de proximidade, a noção de base de segurança (i.e. a exploração mais livre na presença da figura de vinculação), a noção de comportamento de refúgio (i.e. retorno em direção à figura de vinculação quando o indivíduo se apercebe da ameaça) e finalmente as reações marcadas

Percepção das relações pais-filhos e a sua relação com o sucesso escolar. Estudo com crianças do 4º ano de escolaridade.

perante a separação (involuntária).

À semelhança de tais condutas, Bowlby (1988, cit. in Moralés-Huet & Rabouam, 2004), considerou um novo conceito, o *caregiving*, i.e., o conjunto de comportamentos parentais que compreendem tanto os cuidados físicos como afetivos prestados à criança, numa perspetiva biológica, em certa medida programado, como o comportamento de vinculação. Cassidy (1999, icit. in Moralés-Huet & Rabouam, 2004) propõe que se utilize a locução *caregiving system*, para descrever especificamente os comportamentos parentais que visam promover a proximidade e o reconforto quando percebem que a criança se sente em perigo. Um sistema é constituído por comportamentos coordenados que têm objetivos específicos e uma função adaptativa: o sistema *caregiving* é recíproco do sistema de vinculação e a sua função adaptativa é a proteção das crianças. Os sinais internos e externos associados às situações que o progenitor percebe como perigosas ou stressantes para a criança ativam o sistema *caregiving*, à semelhança do sistema de vinculação, contrariamente acontece quando o sistema é desactivado. (George & Solomon, 1999. cit. in Moralés-Huet & Rabouam, 2004).

1.2. Relação pais e escola

A entrada na escola é um marco bastante importante na vida de qualquer criança e família. É uma nova etapa do ciclo vital, sendo o primeiro desafio à capacidade familiar, no que diz respeito ao cumprimento da função externa (Relvas, 1996, p. 114) e através dela, a sua função interna (Alarcão, 2000 p. 154). Este processo caracteriza-se como um despoletador de mudança para estes sistemas, pois com a entrada na escola há uma renovação de estatutos e um dos primeiros contatos com o mundo e com os adultos, através dos quais se desenvolve a autonomia (Alarcão, 2000, p. 154).

É importante sublinhar que a família e a escola são dois organismos imprescindíveis e influentes no processo de socialização, promovendo o crescimento da identidade (Rocha, 2010). A família exerce, em primeiro lugar essa função, com as experiências adquiridas pela criança, que desenvolve um processo de aprendizagem e alcança um conjunto de competências, que por sua vez, irá utilizar no exterior (escola), perante várias situações que exigem adotar um papel e estatuto semelhantes (Relvas, 1996, p.115). A família é desta forma preponderante no desempenho de uma boa socialização e indispensável para o equilíbrio socioemocional dos seus membros (Barata, 2000, Dias, 1999).

A escola, tal como a família, é considerado um sistema social bem organizado e hierarquizado, mas mais vasto e complexo (Relvas, 1996, p.120). Atua como conciliadora principal dos padrões, modelos e influências culturais (Amazonas, Damasceno, Terto & Silva, 2003; Kreppner, 1992, 2000, cit. in Dessem & Polónia, 2005) e é responsável pela transmissão de crenças, ideias e significados que estão presentes na sociedade.

Para Muniz (1989, cit. in Rocha, 2010, p.140) ”A família é a sociedade que deixa marcas mais profundas nos membros jovens. Daí a importância do domínio consciente da atuação sobre o processo de crescimento e amadurecimento.”

A escola é o reflexo da sociedade. A sua ação encontra-se fatalmente ligada às próprias modificações que se sucedem nas coletividades humanas. Enquanto agrupamento social é previsível que se encontrem na escola os problemas dessa mesma sociedade (Lima & Hagland, 1982, cit. in Dias 1999, p. 34).

A escola constitui-se um contexto que permite à criança acesso a novas fontes de conhecimento (professor, colegas, livros, material didático), novos saberes (escolares e não escolares) bem como novos modelos relacionais. Tudo isto possibilitará à criança progredir na aquisição de uma identidade própria e à necessária autonomização, face aos modelos de identificação (Alarcão, 2000, p. 160). Todo o ambiente escolar envolve os alunos em diversas atividades diferenciadas, o que vai a encontro das necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais de uma maneira mais estruturada e pedagógica (Polónia, 2005).

É possível afirmar que, com a entrada da criança para a escolaridade básica, a família deixa de atuar como contexto isolado, passando a atuar com a escola. Assim a criança tem a oportunidade de experienciar e ampliar o seu reportório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento (Cezar Ferreira, 2004; Formiga, 2004; Marques, 2001, 2002; Rego, 2003; Szymanski, 2001, cit. in Dessem & Polónia, 2005).

Com isto, é pertinente explorar um pouco o envolvimento destes dois sistemas na qualidade de desenvolvimento da criança. Para Davies et al. (1989, cit. por Silva, 2009) é, assim, evidenciada a importância destes dois sistemas: família-escola, que são estruturalmente diferentes, uma vez que as crianças na família são usualmente, tratadas como indivíduos e nas escolas são tratadas como pertença de um grupo. Distingue as relações da família como prolongadas, pessoalizadas e emocionais, e as relações da escola como transitórias, impessoais e racionais. Há, portanto, um impacto significativo no comportamento das crianças que tomam conhecimento de formas diferentes de ver o mundo e de estabelecer relações sociais.

Para entender a contribuição dos contextos familiares e escolares no desenvolvimento e aprendizagem humana, é primário focalizar tanto o contexto familiar e escolar, como as suas interrelações. De acordo com Lopez (1999/2002) a família não tem condições de educar sem a colaboração da escola. Acabando por estar intimamente interligadas, uma vez que a família desempenha um papel de socialização e a escola, por sua vez, um lugar privilegiado para o desenvolvimento cultural, social, de crenças e valores.

Como tal, e para Szymanski (2001, cit. in Dessem & Polónia, 2005), as ações educativas na escola e na família exibem funções distintas quanto aos objetivos, conteúdos e métodos, de acordo com as expectativas e interações peculiares de cada contexto. Para o estabelecimento destas relações intersistémicas, a base ideal é a comunicação. Todos os mecanismos comunicacionais utilizados são essenciais para a compreensão da relação que estabeleçam (Relvas, 1996, p. 127). Na promoção do sucesso educativo e no desenvolvimento pessoal, os dois subsistemas devem estabelecer responsabilidades, relativas à socialização e educação da criança, e, como tal, é utilizada a comunicação, para que haja relações de cooperação e complementaridade. Para que existam relações familiares e escolares positivas, é necessário, quase que por inerência, uma abertura baseada numa dinâmica de articulação, integração e comunicação (Dias, 1999, p. 42). Quando esta dinâmica decorre positivamente, maximizam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Desta forma, é benéfica uma boa comunicação entre pais e professores para em conjunto estabelecerem estratégias e

Percepção das relações pais-filhos e a sua relação com o sucesso escolar. Estudo com crianças do 4º ano de escolaridade.

específicas ao seu papel, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua (Leite & Tassoni, 2001, cit. in Polónia, 2005). Estudos recentes focam-se na importância da comunicação e da participação entre os sistemas produzindo uma fonte de retroalimentação (ou feedback) permanente, promovendo a transição da criança entre um sistema e o outro, assim como o crescimento (Carvalho, 2004; Chechia & Andrade, 2005; Ditrano & Silveirstein, 2006; Johnsons, Pugach, & Hawkins, 2004; Viana, 2005; Vila, 2003, cit. in Silveira et al, 2009). Esta interação ocorre, essencialmente, entre pais e professores e para isso é necessário existir uma aproximação. Quando os pais se envolvem no processo educativo, isto é, cooperam com os professores, estes têm uma visão mais positiva e adotam atitudes mais favoráveis para dar continuidade ao processo de interação.

Em conformidade com o envolvimento parental e o ambiente escolar, Epstein (1987;1994, 1995, 1997b) identificou seis tipos de categorias acerca da relação família- escola e comunidade, nomeadamente: a promoção da participação dos pais/mães no ambiente escolar com um bom suporte; a melhoria da comunicação pela organização de diferentes formas de comunicar (por exemplo, através da caderneta do aluno), programas; o voluntariado, de modo a recrutar e organizar ajudas e suportes para funções da escola e outras atividades; a divulgação de informações e ideias para as atividades de aprendizagem em casa e a possibilidade de direcionar os pais para uma monitorização; o envolvimento na tomada de decisão e gestão da escola, dando como exemplo as associações de pais e, por fim, envolver os serviços da comunidade e os recursos para fortalecer os projetos da escola e o desenvolvimento das crianças.

Para Carvalho (2000 et al., cit. in Polónia, 2005), os pais veem de modo positivo a sua participação no processo educativo quando se tornam efetivamente aliados dos professores. Commer (cit. in Davis, 1992) centraliza as vantagens do envolvimento parental neste facto, pois o sucesso traz sucesso e autoconfiança e, como resultado, os pais ficam motivados para participarem ainda mais.

Na perspectiva de Laureau (1987, cit. in Dessem & Polónia, 2005) quando este processo decorre positivamente os pais desenvolvem estratégias de acompanhamento e auxílio sistemático, para uma maior interação entre os vários níveis curriculares. Caso contrário, quando existe uma relação distante, rígida, baseada apenas no conteúdo, os pais adotam uma postura mais distante e desinteressada.

Todavia, o estabelecimento da comunicação poderá causar algumas discórdias, quanto à circulação de conceitos, métodos, valores e ideais entre as instituições, pois podem propiciar alguma confusão quanto aos objetivos. Como demonstram os estudos de Epstein (1992), a forma como as famílias se relacionam com os professores e com a escola altera em função de características como o nível socioeconómico, etnia, estrutura familiar e estado de saúde dos progenitores.

É seguro afirmar que um dos grandes problemas que dificulta o envolvimento parental é, sem dúvida, a diferenciação estrutural entre família e escola (Dias, 1999, p. 42).

Lareau (1996, cit. in Silveira et al., 2009), elaborou um estudo acerca das relações entre a escola e famílias com níveis socioeconómicos diferentes. Embora os grupos sociais não se distinguem pelo valor posto na educação, mas sim pelas formas como entendem levar o sucesso educativo dos filhos. Os resultados concluíram que pais das classes médias acompanhavam e apoiavam o desenvolvimento curricular e tinham mais conversas centradas

Percepção das relações pais-filhos e a sua relação com o sucesso escolar. Estudo com crianças do 4º ano de escolaridade.

nos assuntos escolares. Já os pais de classes baixas mostraram-se mais relutantes com o contacto escolar, intervinham menos, estavam menos familiarizados com o plano curricular e menos motivados em estabelecer contactos com o professor.

1.3. Sucesso e Insucesso escolar

Entende-se por insucesso escolar a incapacidade do aluno alcançar objetivos globais definidos para cada ciclo de ensino (Eurydice, 1995, cit. in Sil, 2004, p. 20). Consequentemente, o sucesso escolar é uma situação em que o objetivo educativo foi alcançado.

O sucesso escolar é considerado pelo êxito do aluno perante os programas curriculares; ao invés, o insucesso escolar vincula-se e prende-se ao fraco êxito das práticas curriculares (Formosinho, 1991, cit. in Dias, 2010), em que cada criança é classificada de boa ou má aluna em função dos resultados obtidos e dos progressos efetuados no cumprimento dos programas de ensino (Benavente, 1976, cit. in Sil, 2004, p. 19).

Apesar disso, esta visão não se considera totalmente válida e pertinente, uma vez que as crianças não poderão ser conotadas de boas ou más. Há todo um conjunto de variáveis implícitas, uma vez que tudo depende do funcionamento da escola, a interação com o meio social, as capacidades cognitivas de cada criança e de um bom acompanhamento parental. Desta forma, é importante considerar fatores que contribuem para o desenvolvimento do sucesso e insucesso escolar (Dias, 2010).

O educador / professor detém um papel determinante, se não principal, no que se refere ao favorecimento deste envolvimento, competindo-lhe incentivar, encorajar e apoiar as famílias. Importa, ainda, que o educador demonstre às famílias o quanto o seu contributo é importante para o progresso e aprendizagem das crianças, ajudando a acompanhar o processo educativo (Cardoso, 2013).

Para autores como Goddard, Tschannen e Hoy (2001, cit. in Andrade et al., 2005) o sucesso escolar advém da construção social, o que consequentemente remete para o ambiente familiar, onde há a partilha de valores, crenças e concepções.

Está presente todo um conjunto de mecanismos do tipo cultural, concretamente a herança cultural como principal fator explicativo dos resultados escolares (Bourdieu & Passerom, 1975; Van Heacht, 1994; Duarte, 2000, cit. in Sil, 2004).

Para a contribuição do êxito escolar é imperativa a interação da família com os professores. Segundo a teoria destes autores, as famílias de nível económico baixo, tendem a resignar-se perante o insucesso dos filhos e acabam por se desleixar, não mostrando importância acerca da atividade escolar, enquanto a atitude das famílias de nível económico elevado muda um pouco, visto tentarem responsabilizar os filhos perante a situação, fornecendo-lhe apoio nas atividades escolares (Andrade & Chechia, 2005).

Vygotsky (1978) assume uma posição que privilegia a importância dada à aprendizagem escolar como promotora do desenvolvimento, e reconhece o papel desempenhado pelo professor como mediador no processo de aquisição de conhecimento, na formação de conceitos científicos e no desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Ao compreender o desenvolvimento como um processo (Neves & Silveira, 2006) de mediação, responsabiliza tanto pais como professores pelo sucesso escolar das crianças.

II - Objectivos do estudo empírico

A família na base do desenvolvimento social e cognitivo das crianças está presente no seu percurso escolar. No entanto, fatores que funcionam como facilitadores ou entrave a um desenvolvimento saudável, seja em contexto familiar ou escolar, interferem na vida global da criança e na sua progressão. A qualidade da relação da família com a escola está, pois, associada à adaptação social e desenvolvimento cognitivo da criança. Compreende-se que para o desenvolvimento da criança na escola, tanto os pais como as mães são psicologicamente importantes. Assim, constituiu objeto do estudo o modo como as próprias crianças percebem a sua relação com os progenitores, e destes com a escola. Ainda, estudámos a relação percebida entre o par parental e procurámos explorar a existência de possíveis relações entre essas percepções e o sucesso escolar avaliado a partir dos resultados nas disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Para tal, foram objetivos do estudo caracterizar os alunos participantes em função do Agregado Familiar (idade, estado civil, profissões dos pais, tipo de família), mas também dos seus resultados nas disciplinas nucleares na escola.

Foram ainda objetivos visados: a caracterização das relações pais-filhos e família-escola a partir das percepções das crianças, designadamente em temas como a, comportamento e atividade na escola e experiências pessoais (apreciados pelas respostas ao Teste Bar-Ilan), em escalas de satisfação, relação, aceitação, sentimento de competência, envolvimento, locus de controlo, etc. (também a partir daquele teste semi-projetivo), além da avaliação das percepções do suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo, pela mãe e pelo pai (avaliadas pelo inventário EMBU-Crianças).

III - Metodologia

3.1. Participantes

A amostra de sujeitos participantes no presente estudo é composta por 30 alunos que frequentaram o 4.º ano de escolaridade em duas escolas do Concelho de Coimbra, situadas em zonas urbanas periféricas, de famílias de nível socioeconómico global médio baixo, 21 crianças são do sexo feminino (70%) e 9 do sexo masculino (30%), tendo idades que variam entre os 10 e os 11 anos com uma média de 10,7 anos, DP = 0,254).

3.2. Instrumentos

Para a recolha dos dados foi utilizado um Questionário de Identificação onde se pediram elementos relativos à composição do agregado familiar, idade, estado civil dos progenitores, número de irmãos, profissão dos encarregados de educação.

Para a recolha das percepções acerca da relação com os pais e dos pais consigo, e da relação dos pais com a escola, aplicou-se o inventário EMBU-C (*Inventory for Assessing Memories of Parental Rearing Behaviour - Children*), da autoria de Castro et. al., 1993, adaptação portuguesa por Canavarro, 1996; Canavarro & Pereira, 2007) e o teste semi-projetivo *Bar* –

Percepção das relações pais-filhos e a sua relação com o sucesso escolar. Estudo com crianças do 4º ano de escolaridade.

Ana Raquel Pinheiro Teixeira Coimbra (e-mail: araquelpinhoira@hotmail.com) 2015

Ilan (Itskowitz & Strauss, 1982, em edição adaptada para português pela CEGOC, 1998).

O EMBU-C foi desenvolvido com base no instrumento original da versão para adultos, EMBU (Arrindell et al., 1993) que é um dos instrumentos de auto relato mais utilizados na avaliação retrospectiva dos estilos parentais educativos (Canavarro & Pereira, 2007)

O EMBU-C tem por objetivo avaliar os estilos parentais educativos percebidos pela criança, enquanto esta ainda vive com os pais e tem a vantagem de tornar possível a avaliação, de forma transversal e prospetiva, da relação entre estilos parentais educativos e funcionamento psicopatológico e adaptativo dos filhos (Canavarro & Pereira, 2007)

A versão original do EMBU-C (Castro et al., 1993) avalia os estilos parentais educativos em quatro dimensões: suporte emocional (11 itens), rejeição (11 itens), tentativa de controlo (10 itens), e preferência em relação ao irmão (5 itens) avaliado numa escala de tipo Likert de 4 pontos: “Não, nunca” a “Sim, sempre”. A validação, desta escala, para a versão portuguesa foi realizada por Maria Cristina Canavarro, em 1996.

A determinação da estrutura fatorial da versão portuguesa do EMBU-C seguiu um procedimento semelhante ao utilizado por Castro et al. (1993) na validação do instrumento original. Um estudo realizado por Castro et al. (1993) conclui que a dimensão preferência em relação ao irmão se mostrou menos relevante. Posto isto, as análises foram realizadas, na ausência deste fator, mantendo-se: Suporte Emocional, Rejeição e Tentativa de Controlo, com forma independente para as respostas relativas a mãe e pai. A escala passou a ter um total de 32 itens, da mesma forma avaliados numa escala tipo Likert (1- não, nunca; 2- sim, às vezes; 3- Sim, frequentemente; 4-Sim, sempre). O fator *Suporte Emocional* (14 itens), refere-se à disponibilidade afetiva e física dos progenitores, à comunicação dos afetos e a comportamentos que manifestam a aceitação da criança por parte dos pais. *Rejeição* (8 itens), manifesta a hostilidade física e verbal dos pais para com a criança e comportamentos de rejeição. E por fim, *Tentativa de Controlo* (10 itens), corresponde a comportamentos que tem por objetivo o controlo do comportamento da criança, que visam a adesão do comportamento da criança às expectativas dos pais, com recurso a estratégias de indução de culpa e comportamentos de sobreproteção (Canavarro, 2007).

Neste estudo realizou-se a análise de fidelidade das dimensões do EMBU-C, através do α de Cronbach. Para a dimensão suporte emocional registaram-se os valores $\alpha = ,923$ (pai) $\alpha = ,716$ (mãe). Na dimensão rejeição registaram-se valores de $\alpha = ,868$ (pai) e $\alpha = ,851$ (mãe). E, por último, na dimensão tentativa de controlo registaram-se valores de $\alpha = ,764$ (pai) e $\alpha = ,642$ (mãe).

O *Teste Bar-Ilan* para crianças é uma prova semi-projetiva com o propósito de despistar situações reais e significativas, por norma encontradas no contexto educacional da criança (Itskowitz & Strauss, 1977, CEGOC na versão portuguesa, 1998)

Segundo Anastasi (1997), as técnicas projetivas retratam uma das variadas formas de avaliar a personalidade. Este tipo de testes possui a particularidade de possibilitar ao sujeito realizar uma tarefa relativamente “não estruturada” com uma grande amplitude nas suas soluções.

Este método possibilita a projeção, como forma de resposta, sendo a sua principal característica distintiva o facto de se tratar de uma tarefa que reúne uma variedade quase ilimitada de respostas possíveis. Metaforicamente funciona como uma tela, onde o indivíduo consegue projetar as suas

Percepção das relações pais-filhos e a sua relação com o sucesso escolar. Estudo com crianças do 4º ano de escolaridade.

frustrações, agressões, conflitos, medos, necessidades e processos característicos do pensamento. Para além de possibilitar a avaliação das características emocionais, motivacionais e interpessoais, esta prova possibilita também a aquisição de informações relativas aos aspetos intelectuais do comportamento da criança.

O principal objetivo do *Teste Bar-Ilan* consiste em compreender a percepção da criança quanto ao seu lugar na sociedade, o seu contexto educacional formal, contexto familiar, percepção dos seus pontos fracos e o seu potencial para lidar com situações do quotidiano. O Bar-Ilan é dirigido a crianças dos 4 aos 10 anos sendo, contudo, eficaz em crianças e jovens até aos 16 anos de idade (Itskowitz & Strauss, 1977).

É composto por nove figuras básicas, com seis figuras com versões separadas para rapazes e raparigas, num total de quinze figuras. Cada figura representa uma situação na escola ou em casa. Para cada figura, foram eleitas várias situações do quotidiano da criança para analisar as suas percepções, no âmbito escolar e profissional, informando-nos das relações percebidas, acerca da educação em casa e das atitudes em relação à escola (Coopersmith, 1967, Lowenfeld, 1971, Mussen, Conger & Kagan, 1979, cit. in Itskowitz & Strauss, 1977). As várias situações podem influenciar as atitudes, como professores, pais, irmãos e grupos de pares. As figuras são apresentadas na seguinte ordem: Figura 1. Um rapaz e uma rapariga a caminho da escola – revela a expectativa da criança em relação à escola; Figura 2. A professora e a criança na aula – revela atitudes perante os professores, os colegas e a situação de aprendizagem (Figura 3. Grupos de crianças no recreio – centra-se nas relações sociais no contexto escolar); Figura 4. A criança em casa com a mãe – revela a percepção da criança da sua relação com a mãe, especialmente em relação ao seu envolvimento com a escola; Figura 5. A criança em casa com o pai – revela informação semelhante à obtida na figura anterior, relativamente ao pai; Figura 6. Duas crianças no quarto, uma com um livro, a outra com um brinquedo – revela a preferência da criança pelo estudo ou pela brincadeira; Figura 7. Irmãos no quarto – revela a relação entre irmãos; Figura 8. Os pais sozinhos - revela a percepção da criança da relação entre os pais, especialmente em relação à atitude deles para consigo própria; Figura 9. Um grupo de crianças, incluindo um rapaz deficiente, no recreio – revela a percepção da criança acerca dos deficientes e em que medida se identifica com eles (Itskowitz & Strauss, 1977).

Como forma de facilitar a utilização das figuras recorre-se a questões num formato de entrevista. Através das respostas pode estudar-se vários aspetos das percepções das crianças acerca da escola e da família, sem necessidade de recorrer a variações das figuras (Itskowitz & Strauss, 1977). As questões foram desenvolvidas com base em vários domínios, sendo eles: o estado emocional, motivação / locus de controlo, comportamento interpessoal e conflitos, atitudes dos outros significativos, domínio e sentimentos de competência, processos de pensamento e atividade geral (Itskowitz & Strauss, 1977).

Nesta investigação, foram selecionadas apenas as figuras 4, 5 e 8, visto que são as figuras que interessam para os objetivos deste estudo, referentes às relações da criança com os pais e a percepção das crianças acerca dos pais na relação com os filhos.

Procedimentos

Antes de dar início à recolha de dados, os Encarregados de Educação foram informados acerca da intenção e objetivos da investigação, tendo sido garantida a confidencialidade dos dados. Após o consentimento informado foram aplicados os instrumentos aos seus educandos. As aplicações foram realizadas a três turmas do 4.º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste. O preenchimento dos testes efetuou-se em várias sessões individuais, com uma duração aproximada de 45 minutos cada, entre os meses de abril e junho de 2014. (cf. Anexo A)

O ambiente em que decorreram as sessões foi calmo e as crianças mostraram-se muito cooperativas na realização dos vários testes.

O Questionário de Identificação utilizado com o intuito de caracterizar a amostra nas variáveis: sexo, idade, agregado familiar, número de irmãos, profissão e estado civil dos pais permitiu categorizar as respostas de modo a simplificar as análises e interpretação, por exemplo, agrupando as profissões dos pais em grupos relacionados com as respetivas habilitações literárias em: Ensino Superior, Ensino Secundário / Obrigatório e Desempregados. Também, as diferentes configurações de famílias foram inseridas em uma de três: monoparental, nuclear intacta e reconstituída, considerando-se monoparentais as famílias em que a criança habita com um só progenitor (a mãe), com a mãe e irmãos, com o progenitor e avó ou outro elemento (e.g., tios). (cf. Anexo B)

Para o tratamento dos dados obtidos no teste semi-projetivo *Bar-Ilan* foi feita a cotação dos temas e das escalas respeitantes às três figuras selecionadas (figuras 4, 5 e 8). As escalas das Figuras 4 e 5 incluem os seguintes domínios: disciplina e comportamento; estudos regulares; atividades da escola; experiências pessoais; brincadeira; profissão da mãe / pai; alimentação e outros tópicos. A figura 8 apresenta domínios diferentes e são eles: disciplina/comportamento; professora; estudos; amigos; alimentação; dinheiro; trabalho; diversão e outros temas. No que diz respeito às escalas, também cada uma delas contém diferentes propriedades, nesta ordem, sendo compostas por 9 itens, apropriados a cada figura, com três e quatro opções de resposta, em conformidade com o manual do *Bar-Ilan* (cf. Anexo D).

O tratamento do Inventário EMBU-C respeitou a estrutura fatorial, conforme a adaptação portuguesa (Canavarro & Pereira, 2007) nas três subescalas: suporte emocional, rejeição e tentativa de controlo, relativamente à mãe e ao pai. (cf. Anexo C)

IV - Resultados

Apresenta-se na tabela 1 a caracterização sociodemográfica da amostra do estudo, que incluiu 30 crianças, 9 rapazes (30%) e 21 raparigas (70%), com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos (93,3 e 6,7% respetivamente). Na tabela 2 encontra-se caracterizada a amostra quando aos pais, seu estado civil, média de idades e categoria profissional (em que se dividiu os pais quanto a desempregados e empregados, e dentro destes quando a terem completado o ensino secundário ou só o ensino obrigatório).

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica da amostra

	N	%	Media	DP
Sexo				
Feminino	21	70		
Masculino	9	30		
Idade			10,7	0,254
Agregado Familiar				
Monoparental	5	16,7		
Reconstituída	3	10,0		
Nuclear Inata	17	56,7		
Monoparental e Avó	5	16,7		
Número de Irmãos				
Nenhum	4	13,3		
Um	18	60,0		
Dois	6	20,0		
Três	1	3,3		
Quatro	1	3,3		

Tabela 2. Caracterização dos progenitores

	N	%	Media	DP
Idade Pai/Padrasto			41,31	6,93
Idade Mãe/Madrasta			38,3	3,93
Estado Civil dos pais				
União de facto	5	16,7		
Casados	18	60,0		
Divorciados	7	23,3		
Habilitaçã Literárias/Categoria				
Profissional Mãe				
Ensino Superior	9	30		
Ensino Obrigatório	14	46,7		
Desempregada	7	23,3		
Categoria Profissional Pai				
Empregado e ensino superior	5	16,7		
Empregado e ensino obrigatório	17	56,7		
Desempregado	8	26,7		

Na tabela 3 é apresentada a análise relativamente ao sucesso escolar, que foi feita pela avaliação das notas à disciplina de Português, Matemática e Estudo do Meio. Observou-se que na amostra, as avaliações na disciplina de Matemática variaram entre Não satisfaz e Muito bom, enquanto nas disciplinas de Português e Estudo do Meio, apenas se verificaram resultados positivos (entre Satisfaz e Muito Bom).

Tabela 3. Notas das Disciplinas

	Português	Matemática	Estudo do Meio
	n 30	%	%
Não satisfaz	0	10	0
Satisfaz	20,0	50,0	26,7
Bom	40,0	20,0	40,0
Muito Bom	20,0	20,0	33,3

Foi explorada uma possível diferença de notas em função do sexo dos alunos, mas tal diferença não se verificou.

Em função do estado civil/tipo de família, embora não se registem diferenças estatisticamente significativas, a tendência é as crianças em famílias monoparentais obterem melhores classificações, enquanto filhos de famílias nucleares intactas são quem, na generalidade, obtêm notas menos favoráveis.

Quanto à diferença de notas em função da categoria profissional, a partir de comparações múltiplas (ANOVA) constata-se que a profissão do pai influencia a nota de Matemática ($F=2,90$, $p<0,05$). Relativamente à situação profissional da mãe o mesmo não se verificou.

Observando as estatísticas descritivas, constata-se serem crianças cuja figura paterna está desempregada, as que obtêm melhores resultados escolares.

Feito o estudo das correlações entre as notas e as escalas do EMBU-C, não se verificam associações estatisticamente significativas. Contudo, organizada a análise em função do tipo de família, encontram-se correlações significativas negativas entre as notas de crianças em famílias monoparentais e a perceção do suporte emocional pelo pai, no caso da disciplina de Matemática (R de Spearman = $-0,826$ ($p<0,05$), e em Estudo do Meio ($R = -0,856$, $p<0,01$). Nestas famílias, a nota de Matemática correlaciona-se negativa e significativamente com a perceção da tentativa de controlo pelo pai ($R = -0,759$, $p<0,05$). O grau de associação também se revela nas famílias reconstituídas, na perceção de maior tentativa de controlo pela mãe associada a melhores notas de Português e de Matemática.

Tabela 4. Resultados do teste EMBU-C nas três dimensões, para a mãe e para o pai.

	Pai		Mae	
	Media	DP	Media	DP
Suporte emocional	39,10	10,128	44,20	5,075
Tentativa de controlo	25,47	7,238	28,17	5,879
Rejeição	12,6	5,217	12,67	5,162

Apesar de, na generalidade, as relações serem percebidas como adequadas, em estilos de parentalidade autorizados, de suporte emocional, com tentativa de controlo e baixa rejeição, analisando os resultados em função do tipo de família observam-se as distribuições com a seguinte descrição (cf. Tabela 5). Contudo, através de uma análise da variância verifica-se que somente o suporte emocional do pai se distingue significativamente ($F = 9,26$, $p=0,01$). Com testes de comparações múltiplas Post-Hoc constata-se ser a diferença média significativa ao nível 0.05 entre famílias monoparentais e

famílias nucleares intactas sendo pontuado com prejuízo nas famílias monoparentais.

Tabela 5. Estatísticas descritivas das subescalas EMBU-C em função do tipo de família

Tipo de família	Monoparental		Nuclear Intacta		Reconstituída	
	Amplitude	Média (DP)	Mediana	Media (DP)	Mediana	Media (DP)
EMBU-C	Mediana					
Sup. Emocional_Mãe	(25-42) 31	31,8 (5,6)	(25-22) 36	35,5 (5,3)	(28-39) 34	33,5 (7,8)
Sup. Emocional_Pai	(0-31) 26	18,2 (12,7)	(25-42) 34	34,2 (5,4)	(33-39) 36	36,2 (4,2)
Tent. Controlo_Mãe	(4-24) 17	15,6 (6,4)	(6-25) 15	14,7 (5,6)	(12-13) 12	12,5 (0,7)
Tent. Controlo_Pai	(0-24) 10	9,9 (9,3)	(7-23) 16	14,4 (5,6)	(11-12) 11	11,5 (0,7)
Rejeição_Mãe	(0-20) 3	5,2 (5,8)	(0-19) 2	3,5 (4,5)	(1-9) 5	5,0 (5,6)
Rejeição_Pai	(0-20) 5	5,1 (6,4)	(0-19) 2	3,9 (4,6)	(1-2) 1	1,5 (0,7)

Consideradas as notas obtidas pelas crianças, verifica-se não se distinguem em função dos fatores de relacionamento percebidos, em nenhuma das três dimensões estudadas, e, assim como também não foi verificada nenhuma relação estatisticamente significativa entre os resultados do EMBU-C e a situação profissional do pai e da mãe ($p > 0,05$).

Quando avaliados os resultados do teste EMBU-C para as três dimensões em função do tipo de família emergem diferenças, com valores de Qui-quadrado que revelam existir diferenças estatísticas significativas no que respeita à rejeição da mãe ($X^2 = 47,02$ e $62,11$ respectivamente, para $p < 0,05$) (tabela 5).

Tabela 5. Teste de Qui-quadrado entre dimensões do Embu-C e tipo de família

		Categorias do agregado	
		X^2	P
Suporte emocional	Mãe	39,21	0,715
	Pai	62,18	0,46
Tentativa de controlo	Mãe	63,96	0,061
	Pai	62,35	0,132
Rejeição	Mãe	47,02	0,05
	Pai	32,13	0,510

Tal revela que crianças de famílias percecionam.

Foi feita também uma análise entre os resultados obtidos no EMBU-C e o de algumas pranchas utilizadas no Bar-Ilan.

Quanto ao locus de controlo (E527) verificou-se que 13,3% (n=4) dos alunos tem um locus de controlo externo, 66,7% (n=20) equilibrado, 3,3% (n=1) principalmente interno e 16,7% (n=5) interno (tabela8) Quando aplicado o teste de qui-quadrado ao locus de controlo com os resultados para o pai e para mãe, nas três dimensões do teste de EMBU-C, apenas para a dimensão rejeição do pai apresentou significância estatística ($X^2 = 67,25$; $p < 0,000$).

Percepção das relações pais-filhos e a sua relação com o sucesso escolar. Estudo com crianças do 4º ano de escolaridade.

Ana Raquel Pinheiro Teixeira Coimbra (e-mail: araquelpinheiro@hotmail.com) 2015

Tabela 8. Teste de Qui-quadrado entre Locus de controlo e resultados do EMBU-C

Locus de controlo	<i>n</i>	%
Externo	6	20,0
Equilibrado	11	36,7
Prinipalmente interno	6	20,0
Interno	7	23,3

Os resultados obtidos quando ao envolvimento do pai e da mãe (E521 e E421 respectivamente) encontram-se descritos na tabela 9. Verificou-se uma relação estatística entre o envolvimento da mãe com a criança e os resultados do EMBU-C para a dimensão controlo e rejeição da mãe (X^2 64,57 e X^2 51,02, respectivamente, com $p < 0,05$).

Tabel 9. Análise descritiva dos resultados do envolvimento do pai/mãe com a criança

	Envolvimento do pai com a criança		Envolvimento da mae com a criança	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Indiferença	5	16,7%	1	3,3%
Algum interesse	3	10,0%	9	30,0%
Envolvimento emocional	10	33,3%	5	16,7%
Envolvimento activo	12	40,0%	15	50,0%

Foi ainda feita uma análise entre pranchas do teste de Bar-ilan, quanto ao sentimento de competência da criança (E522) e quanto à relação com a professora (E827) (tabela 10 e 11). Verificou-se uma correlação positiva do sentimento de competência da criança e a relação com a professora, com um X^2 17,2; $p < 0,05$.

Tabela 10. Análise descritiva dos resultados quanto ao sentimento de competência da criança

	<i>N</i>	%
Consegue Mal	6	20,0
Consegue Mais ou Menos	11	36,7
Consegue	6	20,0
Bem sucedido	7	23,3

Tabela 11. Análise descritiva dos resultados da relação com a professora

	<i>N</i>	%
Insatisfeita	4	13,3
Neutra	15	50,0
Acolhedora	5	16,7
Gosta da Professora	6	20,0

V - Discussão

Através dos dados obtidos com a amostra inferimos informações que são pertinentes na preparação de trabalhos ulteriores, no que diz respeito ao

Percepção das relações pais-filhos e a sua relação com o sucesso escolar. Estudo com crianças do 4º ano de escolaridade.

impacto que a família e os vários fatores que afetam a mesma têm no desempenho da criança na escola, quando filtrados pela sua percepção. Assim, o conhecimento do modo como as crianças percebem as relações dos progenitores para consigo e para com a sua vida escolar (no suporte emocional e tentativa de controlo, por exemplo) complementado com práticas educativas efetivas são fatores que influenciam o desenvolvimento pessoal, académico, social da criança.

Ao analisarmos os resultados adquiridos através da correlação entre os resultados escolares e a disponibilidade inferida pela situação profissional podemos deduzir que existe maior disponibilidade e relação mais próxima das necessidades da criança por parte dos pais desempregados para o acompanhamento contínuo do progresso escolar dos seus filhos. Como não estão a exercer nenhuma atividade profissional, possivelmente, dedicam grande parte do seu tempo à educação dos filhos. Inversamente, estes resultados refletem a atualidade das leis laborais em Portugal, pois a carga horária é cada vez mais excessiva, o que retira aos pais o tempo necessário para se dedicarem aos filhos o que traz consequências mais nefastas do que era previsto, neste caso a nível académico. Com o tempo reduzido, estes pais estabelecem cada vez menos inter-ligações com a escola, o que é prejudicial para a criança. Pois para um bom sucesso escolar é preciso interação, tal como justifica Dias (1999, p.42), para que existam relações familiares e escolares positivas, é necessário, quase que por inerência, uma abertura baseada numa dinâmica de articulação, integração, comunicação. A análise realizada quanto à diferença de notas em função da categoria profissional, constata-se que a profissão do pai tem influência nas notas escolares, neste caso na nota da disciplina de Matemática.

Verificou-se que o tipo de agregado familiar tem impacto significativo na percepção da criança acerca da rejeição da mãe e suporte emocional do pai. Este acontecimento poderá ser explicado devido ao facto de a criança numa família monoparental e/ou reconstituída ter tendenciosamente um menor contacto com o seu pai biológico, visto que em Portugal é à mãe que cabe normalmente o papel da custódia após a separação do casal. Por outro lado, o aumento dos encargos financeiros e as dificuldades em lidar com a responsabilidade global pela educação das crianças e novos desafios consequentes de uma separação, o que vai ao encontro dos resultados obtidos por Faria (1995, p. 60) acarreta consequências negativas para os ex-cônjuges. Com a separação, pode dar-se o caso de ocorrer um maior afastamento, por parte da mãe, mesmo que temporário e como consequência criar na criança uma maior sensação de rejeição, explicando dessa forma os resultados obtidos.

É visível neste estudo que há um impacto significativo relativamente ao suporte emocional da mãe em crianças que pertencem a famílias monoparentais e reconstituídas, o que inaltece a importância da figura maternal no seu desenvolvimento. O suporte emocional é o reflexo do estabelecimento de relações afetivas que instintivamente servem de suporte para a criança poder criar uma base emocional positiva. Para estabelecer uma boa auto-confiança é imprescindível ter um apoio como base, e neste caso, a

mãe funciona como tal. Exerce comportamentos de encorajamento, aprovação, ajuda, compreensão, afeto, carinho, amizade, de modo a que a criança se sinta valorizada, e deste modo capaz de enfrentar ambientes futuros de forma segura e auto-confiante, tal como afirmam os autores Arrindell, Perris e Van der Ende (1984, cit. in Canavarro,1999).

A construção de um bom auto-conceito, o equilíbrio emocional possibilitam à criança as aptidões e vínculos necessários para se adaptarem, equilibradamente, a novas situações, da mesma maneira que afirma Hartup (1989, cit. in Canavarro,1997,p.50), as relações afetivas afetivas, decorrentes durante a infância, tanto as que a crianças participa como as relações que observa, são relevantes para a construção de relações afetivas futuras. Por conseguinte, apura-se a importância da figura maternal, em todos os tipos de agregados familiares, comparativamente às principais dimensões dos estilos parentais, mesmo na dimensão rejeição, apresentam níveis baixos comparativamente à figura paternal, o que significa que as crianças selecionadas para este estudo, enaltecem a mãe como principal apoio emocional.

De acordo com resultados de Leme (2010, p. 21), crianças que passam por roturas familiares apresentam, a curto, médio e longo prazo, problemas comportamentais, dificuldades académicas menor bem-estar psicológico, comparativamente com crianças de famílias nucleares. Estes dados confrontados com os acedidos pelo nosso estudo convidam-nos a equacionar o impacto das mudanças sociais nas dinâmicas familiares. O que até aqui têm sido consequências da rotura da família ou afastamento físico dos cônjuges do grupo nuclear, pode configurar novas “crises familiares”, por outro tipo de roturas. Também as tendências permissivas de alguns contextos educativos podem estar na origem da perceção do exercício da autoridade parental, prescrição de regras como sentimento de “rejeição” da mãe.

A importância das figuras parentais está bem evidente no desenvolvimento da criança, particularmente na adaptação ao contexto escolar pela autonomias e desenvolvimento do locus de controlo interno. Poderá indicar que crianças muito rejeitadas pela figura paternal tendam a ser, ou muito dependentes dos outros ou de tal forma independentes que podem desenvolver algumas características de isolamento ou comportamentos de risco. Os resultados indicam que crianças com elevado locus de controlo externo, sentem uma inconsistência no comportamento dos pais. Não havendo um reforço positivo por parte da figura parental, a criança procura apoio em circunstâncias externas, o que interfere no desenvolvimento, pois a procura de estabilidade no exterior poderá gerar comportamentos desviantes e desajustados, consequência de uma desresponsabilização das ações do próprio, que são interpretadas pelo próprio como consequências de fatores alheios a sua própria vontade. O reconhecimento da criança pelo pai é importante no crescimento da autonomia, afirmação e independência, ou seja é um bom promotor de um locus de controlo interno, tal como afirma Relvas (1985, cit. in Serra,1987).

Percebe-se, também, que mães com níveis baixos de rejeição e elevados de suporte emocional, tal como avaliadas no EMBU-C (Castro et al.,1993,

adaptação portuguesa, Canavarro, 1996) apresentam níveis mais elevados de envolvimento com a criança, como avaliados através do Bar-Ilan (Itskowitz & Strauss, 1977; CEGOC, 1998). Os dados demonstram a funcionalidade de ambos os instrumentos e indicam que pais com menores níveis de rejeição são percebidos como mais presentes na vida global e académica das crianças, dando-lhes maior suporte emocional. O suporte emocional provém das relações afetivas que se estabelecem entre mãe/pai e filho. De acordo com Canavarro (1997), as relações afetivas proporcionam um aumento de eficácia, da autonomia e de aptidões sociais.

De todos os resultados observados da ligação entre o Bar-Ilan e o EMBU-C foi o relativo à tentativa de controlo pela mãe correlacionado com o fator envolvimento da mãe com a criança que revelou dados mais interessantes ao indicar que mães com tentativa controlo dentro do normativo apresentam um melhor envolvimento com a criança. Ou seja, não são os pais excessivamente controladores e impositores os que estão mais envolvidos na vida da criança e que, dessa forma, a podem ajudar melhor e acompanhar de forma mais completa o seu desenvolvimento e a ultrapassar das dificuldades, mas sim as mães que mantêm um controlo moderado sobre os seus filhos.

Podemos talvez inferir que o excessivo controlo pode provocar na criança uma tentativa de exclusão dos pais do mundo escolar onde estes não são parte essencial ou que por outro lado, pais excessivamente controladores têm apenas preocupação em controlar os seus filhos dentro do seu grupo imediato, ou seja nas imediações do grupo primário, família e relações próximas à mesma, o que confirma a teoria de (Baumrind 1971, cit in Salvado 2003, p.46) visto que valorizam o cumprimento de regras e é pouco estimulada a independência.

Numa outra perspetiva e confirmando novamente a teoria de (Baumrind 1971, cit in Salvado 2003, p.46) os pais com baixos níveis de controlo e que defendem um tipo de parentalidade de grande liberdade, da mesma forma, aparentam confundir liberdade com desinteresse e aparentam ser percebidos pelos seus filhos dessa forma, ou seja, são mais tolerantes aos comportamentos dos filhos mas estão menos preocupados com as implicações dos mesmos comportamentos.

Há uma correlação positiva entre a relação com a professora e o sentimento de competência da criança, na medida em que quanto melhor a relação com a professora maior o sentimento de competência da criança.

Infere-se através destes dados que a relação professora-aluno apresenta uma importância muito maior para o desenvolvimento pessoal e emocional da criança do que seria previamente de esperar, pois como sabemos o sentimento de competência é um dos fatores de maior importância para o desenvolvimento da autoestima da criança que, por sua vez, é um dos maiores responsáveis pelo bem-estar e sucesso de qualquer indivíduo. Como tal, parece importante reforçar o conceito de que os professores possuem um papel como educadores que vai bastante além da educação formal e académica entrosando-se de forma muito significativa na educação emocional e no desenvolvimento global da criança sendo um dos outros significativos mais relevantes na vida de qualquer indivíduo. A aprendizagem é algo muito

importante para a construção social e cognitiva das crianças. Concordando com Vygotsky (1978), a aprendizagem ganha potencial num contexto de interação, em que professor e figuras parentais assumem a posição privilegiada para mediar os processos de integração de competências, ao que não é estranha a promoção de sentimentos de aceitação, compreensão e possibilidades de relação e diálogo, sobre a própria importância dada à aprendizagem escolar e reconhecimento do papel da escola e da família.

VI - Conclusões

Concluímos, no presente estudo, da importância das relações parentais para o desenvolvimento social e escolar da criança. Observámos que grande parte dos pais que se encontram numa situação de desemprego podem proporcionar um melhor tempo de qualidade aos filhos, o mesmo não acontecendo com os pais empregados, o que paradoxalmente parece afetar o percurso académico das crianças, com consequências ao nível emocional e das relações. Neste sentido, seria importante implementar medidas de apoio para pais, em conformidade com a missão da escola, seja, estipular horários, estabelecer relações de proximidade, correspondência, por exemplo, via correio eletrónico, caderneta escolar, de maneira a que estes pais estejam atualizados e informados acerca da situação escolar dos filhos.

O agregado familiar é a base essencial do desenvolvimento da criança. Neste sentido, constatou-se neste estudo que há uma perceção significativa da criança acerca da família, essencialmente quando ocorre uma rotura familiar, particularmente na situação de divórcio. Posto isto, é necessário, concretizar uma boa gestão deste comportamento de modo a não proporcionar efeitos negativos no desenvolvimento da criança, como por exemplo o convívio com a figura parental afastada. Não menos importante, um certo resguardo da parte dos pais, no que diz respeito a transmitirem e/ou permitirem que os próprios filhos tenham conhecimento das crises presentes enquanto cônjuges bem como as suas próprias crises pessoais. E evidenciar esforços para transmitirem de forma equilibrada à criança a situação de rotura que a família atravessa. Há, assim, uma extrema necessidade de prevenção movida pelo papel de proteção a ter com as crianças e uma promoção positiva da gestão da hostilidade e conflitualidade parental.

Parece-nos possível, que a assiduidade parental seja essencial. A presença dos pais atua como reforço positivo na perceção das crianças. Neste sentido promove o bom desenvolvimento das capacidades internas da criança funcionando como um bom impulsionador para a sua adaptação aos diversos ambientes. Para tal, é fulcral a formação de relações afetivas, o bom suporte emocional proporcionado à criança, a segurança, conforto e caso esteja perante algum dificuldade ou conflito, que ocorra naturalmente, em todos os estágios de desenvolvimento, poderá auxiliar a criança a desenvolver um repertório de estratégias para fazer face às diversas vicissitudes. A regulação das emoções é essencial para o funcionamento adaptativo. O exercício da parentalidade, também foi objeto de estudo pela via da perceção das crianças. Verificou-se a importância de práticas educativas saudáveis, pois uma má

gestão poderá ter consequências, a longo prazo, no processo de aprendizagem e socialização.

Verifica-se que o envolvimento equilibrado da família e da escola no processo educativo das crianças proporcionará um bom sentimento de competência. O sistema educativo também deverá atuar construtivamente, mais propriamente, o professor de forma a aumentar o sentimento de competência da criança, tal como demonstra os resultados deste estudo. O professor funciona como voz ativa no sistema escolar e, como tal, não deverá apenas atuar como estímulo no potencial do aluno mas também como mediador pessoal, para que as crianças se sintam apoiados ao longo do processo de desenvolvimento de competências o que por conseguinte conduzirá a uma visão positiva acerca da escola, aliada a um sentimento de autoconfiança, persistência e motivação intrínseca.

Há portanto, uma intervenção total das práticas parentais no desenvolvimento escolar das crianças, prende-se particularmente pelo modo como cada progenitor o encaminha. Neste estudo, é notório, de um modo geral, a existência de uma boa perceção por parte das crianças em relação aos progenitores.

Bibliografia

- Alarcão M. & Relvas, A. P. (2002). *Novas formas de família*, Coimbra: Quarteto.
- Alarcão, M. (2000). *(Des) Equilíbrios familiares, uma visão sistémica*. Coimbra. Quarteto Editora.
- Anastasi, A. (1997). *Testes Psicológicos*. São Paulo: E.P.U.
- Andrade, A.S. & Chechia, V.A. (2005). O desempenho escolar dos filhos na perceção de pais e alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estudos de Psicologia*, 10 (3), 431-440.
- Barros, J. (1994). *Psicologia da Educação familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bhering, E. & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação. *Infantil horizontes*, 27, (2), 7-29.
- Borges, G.F. (1997). Interação familiar e desenvolvimento pessoal. *Psychologica*, 17 (49-62).
- Borges, I.C.N. (2010). *Qualidade da Parentalidade e Bem-Estar da Criança*. Dissertação de tese de mestrado em Psicologia (área de especialização em Psicologia Pedagógica). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- Borges, M.G. (1992). *Interação familiar e rendimento escolar*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

- Bowlby, J. (1992). *A secure base: clinical applications of attachment theory*. London : Routledge.
- Canavarro, M. C. (1996). A avaliação das práticas educativas através da EMBU: Estudos Psicométricos. *Psychologica*, 16, 5-18.
- Canavarro, M.C.S. (1997). *Relações Afetivas ao longo do Ciclo de Vida e Saúde Mental*. Coimbra: Quarteto.
- Canavarro, M.C. & Pereira, A.I. (2007). A perceção dos filhos sobre os estilos educativos parentais: A versão portuguesa do EMBU-C. *Ridep*, 24 (2), 193-210.
- Conceição, L.S.L. (2012). *Estilos Educativos parentais (EMBU-A), sintomatologia depressiva/ansiosa, stress e autoestima, numa amostra de adolescentes*. Dissertação de tese de mestrado (área de especialização em Psicoterapia e Psicologia Clínica). Instituto Superior Miguel Torga.
- Dessem, M.A. & Polónia, A.C. (2005). Em busca de uma compreensão das Relações entre Família e Escola: Relações Família-Escola. *Psicologia Escolar e educacional*, 9 (2), 303-3012
- Dessem, M.A. & Polónia, A.C. (2007). *A Família como contextos do desenvolvimento humano*. *Paidéia*, 17 (36), 21-32.
- Dias, C.D.O. (2010). *Causas do (In) sucesso escolar*. Dissertação de mestrado (área de especialização em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário). Universidade de Trás – os-Montes e Alto Douro.
- Dias, F.N. (2002). *Sociologia e toxicodependência*, Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, J.C. (1999). *A Problemática da Relação Família-Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Secretariado nacional para a reabilitação e integração das pessoas com deficiência, 5-27.
- Duarte, J.M. (2010). *Valores e Estilos Parentais Educativos em Famílias nucleares intactas*. Dissertação de Mestrado na secção de Psicologia Clínica)
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. In M.C. Alkin(Ed.). *Encyclopedia of educational research* (6ª ed., pp. 1089-1151). New York: Mcmillan.
- Epstein, J. et al. (1997b). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press.
- Faria, L. (1995). Estudo dos efeitos diferenciais da configuração familiar na realização escolar e atribuições causais de adolescentes. *Psychologica*, 14, 59-64.
- Fontaine, A.M. (1988). Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes. *Cadernos de Consulta Pedagógica*, 4,
- Percepção das relações pais-filhos e a sua relação com o sucesso escolar. Estudo com crianças do 4º ano de escolaridade.**
Ana Raquel Pinheiro Teixeira Coimbra (e-mail:araquelcoimbra@hotmail.com) 2015

13-30.

- Gameiro, J., & Sampaio, D. (1985). *Terapia familiar*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Gaspar, M.F.R.F. (2005). Educação familiar como Intervenção Sócio-Educativa: Porquê, para quem, como e por quem? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (3), 61-98.
- Guedeney, N., A.G. (2002). *Vinculação- Conceitos e aplicações – Cuidados parentais e vinculação*. Climpesi Editores. (p.33)
- Itskowitz, R. & Strauss, H. (1977). *Teste Bar-Ilan*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Kerns, K.A., Aspelmeier, J.E., Gentzler, A.L., & Grabill, C. (2001). Parent-child attachment and monitoring in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 15, 69-81.
- Kobarg, A.P.R., Vieira, V., & Vieira, M.L. (2010). *Validação da Escala de Lembranças sobre Práticas Parentais (EMBU)*. Avaliação Psicológica, 9 (1), pp.77-85
- Leme, V.B., Marturano, E.M. & Fontaine, A.M. (2010) Relação da separação conjugal com as práticas parentais e o comportamento dos filhos. *Psychologica*, 52 (Vol. 1), 19-40.
- Loureira, K.K.C.C. (2012). *Relação entre a autoeficácia e a autoestima parentais e rendimento escolar dos filhos*. Dissertação de tese de mestrado (área de especialização em Psicologia da Educação). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Moralés-Huet, M. & Rabouam, C. (2004). Cuidados Parentais e Vinculação. In N. Guedeney & A. Guedeney. *Vinculação, conceitos e aplicações*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Neves, M.M.B.J. & Silveira, F.F. (2006). Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Conceções de Pais e Professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol.22 n1, pp- 079-088
- Portugal, A. & A.I. (2010) *O papel da Comunicação no exercício da Parentalidade: Desafios e especificidades*. *Psychologica*, 52- VOL II, 387-400.
- Relvas, A. (1996). *O Ciclo Vital da Família*. Porto: Edições Afrontamento.
- Relvas, A.P. (2000). *Por detrás do Espelho – Da Teoria à Terapia com a Família*. Coimbra. Quarteto Editora.
- Rocha, H.M.P. (2010). *Adolescente e vínculo parental: (Des) continuidade entre família e escola*. Dissertação de tese de doutoramento (área de especialização em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro.
- Salvador, C.C., Mestres, M.M., Goni, J. O., Gallart, I.S. (1999). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Sampaio, D. (1994). *Inventem-se novos pais*. (4ªed). Lisboa: Caminho.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Silva, S.C.S (2009). *Famílias de risco, crianças de risco? Representações das crianças acerca da família e do risco*. Dissertação de tese de mestrado em Estudos da Criança (área de especialização em Intervenção Psicossocial com crianças jovens e famílias). Universidade do Minho
- Silveira, L.M.O.B. & Wagner (2009). Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (2), 28/3-291
- Soares, I. (2000). *Psicopatologia do Desenvolvimento. Trajetórias (in) Adaptativas ao longo da Vida* (pp.469-498). Coimbra: Quarteto.
- Sprinthall, N.A. & Collins, W.A. (2011). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vaz Serra, A., Firmino, H. & Matos, A.P. (1987). Relações pais/filhos: alguns dados sobre as dimensões subjacentes. *Psiquiatria clinica*, 8 (3), 127-136.

Anexos