



**ISPA** | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

**Estilos Educativos Parentais, Autoconceito e Desempenho Académico**

Catarina de Almeida de Satúrio-Pires

**Orientador de Dissertação:**  
Professora Doutora Teresa Botelho

**Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:**  
Mestre em Psicologia Clínica

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Professora Doutora Teresa Botelho, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Clínica conforme despacho da DGES nº 19673 / 2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

## Agradecimentos

À Professora Doutora Teresa Botelho. Pelo apoio, contenção de angústias, força e motivação. Pela inteligência e disponibilidade.

Ao Professor Doutor Barros de Oliveira. Pela ajuda preciosa, mesmo à distância. Pela pronta colaboração e disponibilidade.

À minha Mãe, por ser a minha pessoa preferida em todo o Mundo. Pela sabedoria, pelo Amor, pelo exemplo de Força e Coragem. Pela dedicação ímpar. Por crer sempre em mim e dar-me a mão ao longo do caminho.

Aos meus alunos e seus pais. Pela disponibilidade, pelo carinho.

À Dra. Carmo Gonçalves. Por estar sempre presente. Por acreditar.

Às minhas amigas. Por serem a minha família de afectos, minhas irmãs.

Ao meu Avô, pela sabedoria calada.

À minha Avó. Pelo colo, pelo carinho e por tudo.

A todos Vós, Muito Obrigada!

## Resumo

Dando uso a diversas questões psicossociais que debatem as consequências dos padrões actuais de educação dos pais relativamente aos seus filhos, este trabalho tem por objectivo aferir de que forma os estilos educativos parentais (autoritário, autoritativo, permissivo e negligente) tal como percebidos por pais e filhos, influenciam as diferentes dimensões do autoconceito e o desempenho académico das crianças. Para o efeito, foi levado a cabo um estudo com 45 alunos participantes com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos e seus pais. Mais do que as variáveis comumente utilizadas como a influência da idade e do género, focámo-nos na perspectiva e na experiência das crianças quanto ao estilo educativo parental percebido, utilizando para esse efeito a *Escala de Estilos Educativos Parentais* (Barros, 1994) nas suas duas versões – pais e filhos, no sentido de averiguar se existe concordância entre a percepção que os pais têm da forma que educam e a perspectiva que os seus filhos têm dessa mesma educação. Quanto ao autoconceito foi utilizado o *Self-Perception Profile for Children* (Harter, 1985).

Os nossos resultados mostram-se por vezes inconclusivos, embora possam suscitar questões de interessante análise, ressaltando-se a inexistência de correlações entre o desempenho na disciplina de Matemática e qualquer dimensão do Autoconceito, incluindo a de Competência Escolar. O papel desempenhado pelos Estilos Educativos Parentais enquanto variável mediadora entre o Autoconceito e o Desempenho Académico, nem sempre foi transparente ou convergente com os dados de estudos similares. Assim, enquanto tentamos clarificar e reflectir sobre o campo da Psicologia da Parentalidade, novas questões parecem surgir, evidenciando a pluralidade e complexidade desta área de estudo.

Palavras-chave: Estilos Educativos Parentais; Auto-Estima; Autoconceito; Desempenho Académico.

## Abstract

Using several psychosocial issues which debate the Parental Rearing Styles' consequences to children, we aim to understand in which way the parental styles (authoritative, authoritarian, permissive and negligent) as parents and children perceive them, influence the different dimensions of self-concept and academic achievement.

For that effect, we used a sample of 45 students with ages between 8 and 11 years old and their parents.

More than using variables like age and gender as an influence, we focused on the children's perspective and experience of the perceived parenting style used by their parents. For that effect, we used the *Parenting Styles Scale* (Barros, 1994) in its two versions – parents and children, as a means to find out whether there was a convergence between the parents' perception of the way they educate and how their children perceive that same education. Regarding to the self-concept, we used the *Self-Perception Profile for Children* (Harter, 1985).

Our results were, sometimes, inconclusive, though they might suggest interesting patterns for a post-analysis, as the inexistence of correlations between Mathematics and any dimension of Self-Concept, including the Academic Competence. The role of Parenting Styles as a moderating variable between Self-Concept and Academic Achievement was not always clear or convergent with previous similar studies. Thus, while trying to clarify and reflect about Parenting Psychology field, new issues seem to emerge, showing the complexity and plurality of this study area.

**Keywords:** Parental Rearing Styles; Self-Esteem; Self Concept; Academic Achievement.

## Índice

Introdução	1
Parentalidade	3
Estilos Educativos Parentais	4
Estilos Educativos Parentais, Optimismo, Stress, <i>Coping</i> e Desempenho Académico	8
Estilos Educativos Parentais e Auto-Estima	9
Autoconceito	11
O Modelo de Shavelson, Hubner e Stanton	12
A Multidimensionalidade e a Estrutura Hierárquica do Autoconceito	12
A Crescente Diferenciação do Autoconceito	14
Modelo de Quadro de Referência Interno/Externo	17
Autoconceito e Desempenho Académico	19
Método	24
Delineamento	24
Participantes	24
Procedimento	25
Material	26

Resultados	31
Autoconceito e Desempenho Académico	31
Perfis de Estilos Educativos Parentais	34
Discussão	45
Conclusão	52
Referências	55
Anexos	
Anexo A – Descrição dos Participantes	60
Anexo B: Pedido de Autorização de Recolha da Amostra – Agrupamento de Escolas de Carcavelos	66
Anexo C: Carta de Consentimento por Escrito	70
Anexo D: Questionário de Caracterização da Amostra	72
Anexo E: Escala de Estilos Educativos Parentais – versão para pais	77
Anexo F: Escala de Estilos Educativos Parentais – versão para filhos	79
Anexo G: Escala de Autoconceito para Crianças e Pré-Adolescentes de Susan Harter	81

## Lista de Tabelas

Tabela 1 – Correlações entre as sub-escalas do autoconceito e as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio	32
Tabela 2 – Correlações entre as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio	33
Tabela 3 – Perfil dos Pais quanto ao Estilo Educativo Parental	35
Tabela 4 – Perfil dos Filhos quanto ao Estilo Educativo Parental percebido	35
Tabela 5 – Correlação entre as sub-escalas Amor e Autonomia – pais e filhos	36
Tabela 6 - Análise da normalidade das distribuições das sub-escalas do Autoconceito e dos Estilos Educativos Parentais	37
Tabela 7 - T-Student para Perfil Filhos e sub-escalas do Autoconceito que seguem distribuição normal	38
Tabela 8 - Estatística Descritiva das Frequências da Variável Competência Escolar no Perfil Filhos – Autoritativo	39
Tabela 9 - Estatística Descritiva das Frequências de Competência Escolar no Perfil Filhos – Permissivo	40
Tabela 10 - Mann-Whitney para Perfil Filhos e sub-escalas do autoconceito que não seguem distribuição normal	41
Tabela 11 - Correlações entre as sub-escalas do Autoconceito e as sub-escalas dos Estilos Educativos Parentais	42

Tabela 12 - Mann-Whitney para Perfil Filhos e Notas	43
Tabela 13 - Correlações entre as sub-escalas dos Estilos Educativos Parentais e o Desempenho Académico	44

## Introdução

A família é o berço onde é assegurada à criança protecção e carinho, onde a criança começa a construir uma ponte entre o interior e o exterior, estrutura a sua personalidade e se abre à relação do Eu com o outro. É a família que permite não só o desenvolvimento intelectual, afectivo e social da criança, como também a construção da representação de si, o desenvolvimento da auto-estima e o controlo das emoções. No entanto, a estrutura da família foi-se modificando e ajustando às transformações sociais e tecnológicas decorrentes da evolução da sociedade em que se insere (Bayle, 2005).

Desta forma, entre os séculos XVI e XIX, a família vai modificar-se a todos os níveis. Se a família da Idade Média é autoritária e contém as suas emoções, já no século XVII a expressão das emoções cresce, surgindo a família nuclear preocupada com a educação dos filhos. Esta mudança na estrutura familiar é acompanhada por uma modificação da própria parentalidade ao longo do tempo (Bayle, 2005).

No final do século XIX surge a mulher, a mãe e o feminino na dinâmica familiar, levando a novas formas de parentalidade. Há uma valorização da diferenciação sexual e a identidade sexual separa o homem da mulher. Surge assim o declínio da função paterna e a partilha da autoridade parental (o pai perde o direito não só de corrigir os filhos mas também a onipotência marital).

A partir dos anos 70, o homem deixa de ser o chefe de família, aparece a co-parentalidade onde a mulher, com a introdução da pílula, controla a procriação e a maternidade, obtendo direitos e poderes. A mulher começa a interessar-se pela sua imagem e a função social e os papéis parentais invertem-se, tendo aqui início a maternalização da família nuclear.

Actualmente, os pais exigem de si próprios a perfeição na sua relação com a criança, a qual também deve ser isenta de qualquer defeito. A potência paterna diminui, mas não a família enquanto refúgio afectivo. Os divórcios e separações aumentam, mas a relação entre a mãe e a criança torna-se fundamental (Bayle, 2005).

Fulcral nesta mudança de orientação parece ter sido a centralidade do papel da criança. De ser pouco importante e periférico a criança transforma-se em núcleo principal dos poderes, dos saberes e das famílias (Leal, 2005).

Num estudo clássico datado de 1966, Diana Baumrind reflecte sobre estas mudanças na parentalidade e, conseqüentemente, na forma de educar dos pais americanos cujas práticas variaram ao longo do tempo, oscilando-se entre uma visão da criança como um selvagem refractário, um adulto em miniatura ou um anjo caído do céu.

Entre as décadas de 40 e 50, a preocupação traduzia-se num garante de máxima liberdade de escolha e expressão no contexto escolar e familiar onde existia uma aceitação ilimitada das necessidades da criança em vez de uma preparação para a vida adulta. Spock (1957, cit. por Baumrind, 1966) afirmou à data que esta transformação levava a que existisse uma maior probabilidade de os pais terem problemas com a sua permissividade do que com o seu carácter estrito.

No entanto, o propósito ou objectivo dos pais, que de acordo com Macoby (1992, cit. por Bradley & Corwyn, 1999) seria o de tornar a criança competente e ajudá-la a ser um adulto com capacidade de funcionar adequadamente em sociedade, mantém-se ao longo do tempo, não obstante a modificação do papel destes devida às transformações ao nível tecnológico, social e económico a que o mundo assistiu nos últimos séculos (Bradley & Corwyn, 1999).

Actualmente, numa época em que não só no âmbito da Psicologia como também socialmente se fala no regresso à autoridade parental, perdida no meio da restauração da democracia e de uma centralização na criança como epicentro familiar, importa perceber quais são os Estilos Educativos Parentais adoptados pelas famílias de hoje, mas mais importante do que isso, entender e tentar perscrutar a correspondência entre essa forma de educar e a percepção que os filhos têm dela. Isto porque pode ainda existir a noção de uma pretensa autoridade por parte dos pais que não é dessa forma entendida pelos seus filhos.

## Parentalidade

Cruz (2005) define a parentalidade como o conjunto de acções levadas a cabo pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos seus filhos através dos recursos disponíveis na família e na comunidade, com vista a estimular o seu desenvolvimento da forma mais plena possível.

As funções da parentalidade serão então: (a) disponibilizar à criança um ambiente organizado e previsível que se reflecte nas rotinas e estímulos; (b) assegurar à criança as suas necessidades básicas de sobrevivência; (c) mediar a relação da criança com o mundo exterior e a sua descoberta desse mundo através de uma resposta adequada à sua necessidade de compreensão de uma realidade fora da família; (d) proporcionar à criança uma integração na sociedade; (e) estabelecer uma relação com a criança baseada nas suas necessidades de afecto, confiança e segurança (Palácios & Rodrigo, 1998; Bornstein, 2002, cit. por Cruz, 2005).

É curioso notar que, apesar de actualmente existir uma grande preocupação no que diz respeito às funções parentais, assistimos a um aumento de pais desesperados que não se conseguem autorizar junto dos seus filhos. Os pais não se arriscam a educar pois não se sentem no direito de poderem errar em relação aos seus filhos. Ora esta fuga do erro, evidenciada por uma suposta renúncia de autoridade, advém do facto de os pais se quererem recuperar narcisicamente à custa dos filhos, pois estes são a sua esperança de imortalidade e perfeição (Kamers, 2006).

Este padrão de comportamento parental parece estar igualmente relacionado com a necessidade de assegurar o amor da criança e com a ansiedade de não serem vistos pelos seus filhos como ‘bons pais’. Estes pais foram eles próprios criados em famílias nucleares relativamente pequenas e os seus pais estavam muitas vezes emocionalmente isolados e sobrecarregados. Desta forma, os pais de hoje têm o desejo de serem ‘melhores pais’, mais carinhosos e emocionalmente disponíveis do que os seus pais foram para eles.

Actualmente, algumas crianças seguidas em psicoterapia, cujos pais se encontram ansiosos pelo seu bem-estar e investem muito nelas, sofrem não as consequências da negligência ou exploração emocional, mas sim de serem protegidas de experiências de frustração. Os pais, numa tentativa veemente de não atrasarem o desenvolvimento da autonomia e independência dos seus filhos, procuram a opinião da própria criança no sentido de obterem aprovação em relação a todos os detalhes

do quotidiano familiar. À criança é oferecida uma grande possibilidade de escolha no que diz respeito à alimentação, hora de deitar, independentemente da sua idade ou capacidade de tomarem tais decisões. Este comportamento dos pais interfere com o processo de idealização e resulta num quadro clínico que não difere em grande escala do resultante de negligência emocional: ambos os grupos são deficientes na sua capacidade de ligação empática e fazem uso de uma raiva retaliativa para restabelecer um equilíbrio psicológico perturbado – sendo que a raiva nestes casos indica a vulnerabilidade do *self* (Ornstein, 1999).

A incapacidade de se sentirem em união com um cuidador idealizado afecta diferentes aspectos do desenvolvimento: (1) lesa a transformação da grandiosidade e onnipotência infantil: o comportamento da criança não será determinado pela adequação mas sim pela onnipotência e grandiosidade. Dado que a transformação adequada da grandiosidade e onnipotência arcaica também afecta a capacidade de regular os afectos, as crianças respondem a qualquer nível de frustração com uma expressão instantânea de raiva narcísica. (2) A criança no seu desenvolvimento pode ter que adquirir e consolidar valores, padrões e ideais mais em relação com outros do que na sua relação com os seus cuidadores. (3) Quando se interfere com o processo de idealização, as experiências de espelho também são distorcidas, faltando a experiência de ser validado por um outro idealizado (Ornstein, 1999).

Podemos então verificar, através da análise da literatura existente, que os pais têm medo de serem autoritários. No entanto, este pode ser um receio importante, pois o autoritarismo define-se pela imposição de regras injustas e desadequadas, negando à criança a possibilidade de as compreender, dado o seu carácter impositivo que exige uma obediência cega. Mas a questão fulcral é que exercer autoridade tem outro sentido bastante diferente de autoritarismo, pois as regras colocadas devem ser justas e também explicadas, tal como acontece num estilo educativo autoritativo ou democrático (Santos, 2007).

### Estilos Educativos Parentais

Importa fazer a distinção entre o que são as práticas e os Estilos Parentais. A primeira grande diferença é que as práticas parentais variam com as situações, enquanto os estilos educativos são relativamente independentes do contexto e evidenciam-se nas interacções entre pais e filhos (Keith & Christensen, 1997, cit. por Santos, 2007).

As práticas educativas referem-se a estratégias (como explicações, disciplina, punições ou recompensas) utilizadas pelos pais para atingir objectivos específicos em diferentes domínios – académico, social, afectivo – e em situações particulares.

Já o Estilo Parental refere-se ao padrão de características da interacção parental com os filhos em diferentes situações, que concebem um clima emocional. A expressão do procedimento parental, ou seja, do modo dos pais se comportarem, pode apresentar afectividade, responsividade e autoridade. (Cecconello, Antoni & Koller, 2003, cit. por Santos, 2007). Segundo Darling e Steinberg (1993, cit. por Santos, 2007), o Estilo Educativo Parental é o conjunto de atitudes parentais para com a criança, que define o clima emocional em que se expressam as inúmeras práticas parentais.

O conceito de Estilo Educativo Parental foi sofrendo uma evolução desde o início da pesquisa nessa linha até àquela que é a actual investigação. Desta forma, num primeiro momento, o tipo de controlo exercido pelos pais em relação aos filhos foi dividido sob três protótipos: o controlo autoritário, o controlo permissivo e o controlo autoritativo (Baumrind, 1967, 1971; Baumrind & Black, 1967). O tipo de controlo exercido engloba um conjunto de atitudes parentais e aspectos da interacção pais-filhos, como as próprias práticas educativas, que criam um clima emocional na relação com os filhos (Weber, 2003).

Baumrind (1966, 1967, 1971, cit. por Cowan, Powel & Cowan, 1998) definiu três Estilos Educativos Parentais: autoritário, autoritativo e permissivo. Cada um deles define um tipo de relação entre os pais e as crianças. O estilo autoritativo é controlador, exigente, quente, racional e receptivo à comunicação por parte da criança, onde há uma tentativa de direccionar as actividades da criança. O estilo autoritário é desprendido e controlador sem exibição de calor. O Estilo Parental permissivo não é controlador, nem exigente e é relativamente quente. O estilo autoritativo está relacionado com a criança que é “auto confiante, auto controlada, exploradora e feliz”

Cada um desses protótipos parentais é caracterizado por Baumrind (1966). O Estilo Parental autoritativo engloba o controlo das actividades dos filhos de maneira racional e orientada, o incentivo do diálogo e o exercício de um firme controlo nos pontos de divergência, colocando a sua perspectiva de adulto sem deixar de reconhecer que a criança possui interesses próprios e maneiras particulares. Encoraja a comunicação, partilhando com a criança as razões por detrás da sua forma de agir e

solicita a sua opinião sempre que esta não se encontra em conformidade. Tanto a autonomia como a disciplina são valorizadas pelos pais autoritativos. Assim, exerce um controlo firme nos pontos em que existe uma divergência entre pai e filho, mas não força restrições desnecessárias. Reforça a sua perspectiva como adulto, mas reconhece e aceita os interesses da criança. O pai autoritativo reforça as qualidades da criança e estabelece padrões aceitáveis para a conduta futura. Usa a razão, poder e modelagem através do reforço e as suas decisões não são baseadas no consenso de um grupo ou nos desejos da criança.

Já no Estilo Educativo Parental autoritário existe uma modelação, controlo e avaliação do comportamento da criança de acordo com regras de conduta estabelecidas por uma autoridade superior e normalmente absolutas. Os pais autoritários são a favor de medidas punitivas para lidar com aspectos da criança que entram em conflito com a sua noção do que é correcto. Valorizam a obediência como virtude e são a favor da punição sempre que as crenças ou acções da criança entrem em conflito com o que acreditam ser uma conduta correcta. Os pais acreditam em manter a criança no seu lugar, restringindo a sua autonomia e tornando-a responsável por tarefas domésticas de forma a incutir-lhe respeito pelo trabalho. Consideram a preservação da ordem e de uma estrutura tradicional como um alto valor em si mesmas. Não encorajam a comunicação, pois acreditam que a criança deve confiar na sua visão do que é correcto.

Os pais permissivos tentam comportar-se de maneira não punitiva e receptiva diante dos desejos e acções da criança; apresentam-se para os seus filhos como um recurso para a realização dos seus desejos e não como um modelo, nem como um agente responsável por moldar ou direccionar o seu comportamento. O pai permissivo consulta o filho acerca das decisões e explica-lhe as regras familiares. Faz poucas exigências no que diz respeito ao seu comportamento e às tarefas domésticas, não o tornando responsável por elas. O pai permissivo apresenta-se à criança como uma fonte para ser usada da forma que quiser, não como um ideal para ser adorado, nem como um agente activo responsável por regular ou alterar o seu comportamento actual ou futuro. Permite tanto quanto possível à criança que regule as suas próprias actividades, evita exercer qualquer forma de controlo e não encoraja o filho a obedecer a padrões externamente definidos. Existe uma tentativa de uso da razão e manipulação, mas não poder declarado, para alcançar os seus fins.

A tipologia de controlo parental de Baumrind, que incluía apenas três protótipos de Estilos Educativos Parentais, foi reformulada por Maccoby e Martin (1983), que subdividiram o estilo permissivo em indulgente e negligente. Assim, os três estilos iniciais transformaram-se em quatro e estes passaram a ser definidos por meio das dimensões de exigência (*demandingness*) e responsividade (*responsiveness*). A exigência refere-se ao quanto os pais controlam o comportamento dos filhos, colocando regras e exigindo o cumprimento delas. A responsividade refere-se ao quanto os pais são amorosos, responsivos e envolvidos, aceitando a responsabilidade de responderem, tanto quanto possível, aos pontos de vista e às razoáveis exigências dos filhos (Maccoby & Martin, 1983). Desta forma, o estudo dos Estilos Parentais divide as relações entre pais e filhos em quatro tipos básicos: participativo ou autoritativo, em que os pais são tanto exigentes como responsivos, centrados tanto na relação quanto na socialização e desenvolvimento do filho. Os pais autoritativos apresentam muitas regras e limites, mas também muito afecto e envolvimento, educando de forma direccionada para os filhos. As crianças cujos pais são autoritativos, são classificadas como mais competentes.

Ao nível da responsividade e exigência, os pais negligentes são definidos como não exigentes nem responsivos, apresentando pouco afecto e envolvimento e também poucas regras e limites. São pais pouco presentes na vida dos filhos e sem tolerância. Considerados pais ausentes, os filhos de pais negligentes, são os que apresentam pior performance em todas as áreas; podendo ter um desenvolvimento atrasado, problemas afectivos e comportamentais. De acordo com os dados das investigações, este Estilo Parental correlaciona-se com uso de drogas e álcool, com doenças sexualmente transmissíveis, com início precoce da vida sexual, baixa auto-estima e auto-eficácia, com maior probabilidade de depressão, stress, estilo explicativo pessimista, baixo Desempenho Académico, baixas habilidades sociais e futuro comportamento anti-social.

O Estilo Educativo Parental autoritário é definido por uma elevada exigência e uma inexistência de responsividade, caracterizando-se por um baixo nível de apoio e atenção emocional. São apresentadas muitas regras e limites, mas pouca afectividade e envolvimento. Muito autocentrados, os pais autoritários, dão grande importância à obediência dos filhos. Quanto ao Desempenho Académico, os filhos de pais autoritários, tendem a apresentar uma performance moderada na escola, contudo elevados níveis de coerção podem gerar um elevado nível de stress na criança e,

consequentemente, um pior desempenho escolar. Tendencialmente não apresentam problemas de comportamento, sendo geralmente crianças e adolescentes quietos e passivos. No entanto, se a coerção dos pais for muito forte, podem mostrar hostilidade e agressividade contra figuras de autoridade. Apresentam piores desempenhos em habilidades sociais, humor instável, pouca amabilidade, baixa auto-estima e altos níveis de depressão.

Os pais permissivos são responsivos, mas não são exigentes, apresentando elevados níveis de afectividade e envolvimento mas poucas regras e limites, existindo desta forma pouca estrutura positiva. São pais centrados no filho. Os filhos de pais permissivos são mais propensos a problemas de comportamento e têm tendencialmente pior desempenho na escola. No entanto, podem ter boa auto-estima, boas habilidades sociais e baixos níveis de depressão. A ausência de regras e limites leva a que estas crianças sejam mais propensas a ter problemas de comportamento e tenham um maior risco de futuramente terem problemas de abusos de substâncias (Viezza, Webber & Bradenburg, 2003).

#### Estilos Educativos Parentais, Optimismo, Stress, *Coping* e Desempenho Académico

Investigações recentes no âmbito dos Estilos Educativos Parentais, pretendem estudar a relação entre esta variável e factores como o optimismo na criança, o stress, estratégias de coping e o Desempenho Académico. Nesta linha de investigação, Weber, Brandenburg e Viezza (2003), avaliaram a relação entre o optimismo da criança e o Estilo Educativo Parental vigente nas suas famílias, numa amostra constituída por 280 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Neste estudo, verificou-se que o Estilo Parental autoritativo se relacionava com um maior optimismo na criança, enquanto as crianças cujos pais se inseriam num Estilo Parental negligente tinham um menor grau de optimismo. Desta forma, as crianças que percebiam os seus pais como mais exigentes e responsivos eram as mais optimistas. No entanto, não foram encontradas diferenças significativas quanto aos Estilos Parentais autoritário e permissivo.

Muniz e Azevedo (2004), numa investigação que pretendia aferir as relações entre o desempenho escolar da criança e as influências familiares através do levantamento teórico bibliográfico, concluíram que a família tem um papel importante na formação da criança e contribui para o seu desempenho escolar, na medida em que a promoção de uma competência cognitiva e a interação no contexto social, bem como a promoção da autoconfiança e interesse da criança pela aprendizagem têm um impacto positivo no Desempenho Académico.

Estes resultados vão ao encontro de outras investigações na mesma linha. Salvador (2007) numa investigação que pretendia demonstrar a existência de uma relação entre práticas educativas parentais, envolvimento em tarefas escolares, depressão e Desempenho Académico, concluiu que quanto ao Desempenho Académico, este apresentava resultados mais positivos nos adolescentes inseridos em famílias mais envolvidas, com maior clareza em relação às regras e maior abertura ao diálogo. Por outro lado, verificou-se a existência de uma relação significativa e negativa entre o Desempenho Académico e as três escalas negativas (punição física, comunicação negativa e clima conjugal negativo).

Neste estudo concluiu-se que relativamente ao Desempenho Académico, o uso de práticas parentais educativas adequadas pode contribuir não só para uma melhor adaptação da criança à escola como para um melhor desempenho e rendimento escolares. Foi igualmente encontrada uma associação significativa entre as práticas educativas parentais e o Desempenho Académico dos filhos. As práticas parentais de envolvimento, regras e monitorização e comunicação positiva dos filhos estiveram associadas a melhores índices de Desempenho Académico, enquanto a punição física e a comunicação negativa estiveram associadas a piores índices de Desempenho Académico das crianças.

#### Estilos Educativos Parentais e Auto-Estima

Martinez e Garcia (2008) investigaram a auto estima de adolescentes provenientes de famílias com Estilos Educativos Parentais autoritário, autoritativo, permissivo e negligente. A amostra compreendia 1198 adolescentes cujas idades variavam entre os 15 e os 18 anos. Neste estudo concluiu-se que os Estilos Educativos Parentais autoritativo e permissivo estão associados a níveis mais elevados de auto estima, enquanto os adolescentes cujos pais se inseriam nos Estilos

Educativos Parentais autoritário e negligente tinham níveis mais baixos de auto estima. Os adolescentes cujos pais apresentavam Estilos Educativos Parentais autoritativo e permissivo revelaram maior auto estima académica quando comparados com os Estilos Educativos Parentais autoritário e negligente. Contudo, os adolescentes com pais permissivos, tiveram níveis mais elevados de auto estima familiar e não diferiram na auto estima académica, social e física quando comparados com os adolescentes com pais autoritativos.

## Autoconceito

Pela sua confusão terminológica com outros conceitos como o de auto estima, torna-se pertinente definir primeiramente o Autoconceito. William James (1890, 1892, cit. por Harter 1992, 1998, 2006), numa metáfora acerca do efeito de espelho, explica que existem duas formas, ou duas componentes do *self*: o *I Self* que seria o observador activo, o *self* que arquitecta e constrói o conhecimento e o *Me Self* que seria o resultado dessa construção, o Eu como observado, que é construído, ou o Autoconceito.

Fazendo uma revisão acerca das várias definições atribuídas ao Autoconceito, podemos considerá-lo como o conjunto de percepções ou crenças que o sujeito possui acerca de si próprio, percepções essas decorrentes de uma avaliação cognitiva acerca da forma como se percebe (Shavelson, 1982, 1976; Hattie, 1992; Campbell & Lavalee, 1993, cit. por Peixoto, 2003).

Segundo Burns (1986), o Autoconceito é constituído pelo conjunto de imagens provenientes de (a) a nossa própria percepção acerca daquilo que somos, (b) do que julgamos poder realizar, (c) do que pensamos acerca da percepção que os outros significativos têm de nós (d) e de como gostaríamos de ser. Desta forma, o Autoconceito, dadas as diferentes dimensões que constituem a formação do Autoconceito, será avaliado ou analisado no conjunto das diferentes atitudes do Eu, únicas de cada pessoa.

No entanto, existe uma imprecisão terminológica no que à definição do Autoconceito diz respeito, dada a variedade de quadros de referência dos autores que têm estudado este constructo. Contudo, apesar de não existir uma definição operacional clara e universalmente aceite, existe uma relativa concordância acerca da definição geral do Autoconceito como sendo a percepção que o indivíduo tem de si enquanto ser físico, social e moral (Byrne, 1986; Gecas, 1982). Desta forma, o Autoconceito permite-nos não só ter uma noção da identidade da pessoa como também da sua coerência e consistência, pois através da sua análise podemos perceber a forma como o sujeito interage com o outro, alguns aspectos relativos ao auto controlo e a continuidade e coerência do comportamento ao longo do tempo (Vaz Serra, 1986).

Tendo em conta a não existência de uma concordância universal acerca da definição de Autoconceito, Shavelson e Bolus (1982) propõem uma definição operacional onde este constructo psicológico que poderá ser definido como um *constructo hipotético*, constituído pela percepção que o indivíduo tem do seu *Eu*, percepção essa que derivaria da interacção com os *outros significativos*, bem como através das *atribuições* do seu próprio comportamento.

### O modelo de Shavelson, Hubner e Stanton (1976)

Durante muitos anos, o Autoconceito foi tido por investigadores e psicólogos como uma entidade unidimensional. No entanto, a avaliação destes estudos iniciais concluiu que existiam problemas de mensuração e de análise estatística que não suportavam a unidimensionalidade considerada. Faustino (1994, cit. por Augusto, Preto, Tão & Jerónimo, data desconhecida) justifica ainda a limitação desta unidimensionalidade do Autoconceito pela impossibilidade de investigar os mecanismos subjacentes às mudanças pessoais, dado o facto de o indivíduo poder ter diferentes sentimentos ou perspectivas de si consoante os domínios a que se refere.

Desta forma e no sentido de colmatar não só as limitações impostas pelo carácter unidimensional do Autoconceito, como também dar um maior ênfase às características estruturais do Autoconceito, dado que a maioria da investigação se baseava em concepções globais acerca do Autoconceito, Shavelson, Hubner e Stanton (1976), numa clássica revisão das investigações teóricas e empíricas feitas acerca do Autoconceito, desenvolveram um modelo teórico que enfatizou o carácter multidimensional do Autoconceito, a sua organização hierárquica e a sua crescente diferenciação ao longo da idade.

### A Multidimensionalidade e a Estrutura Hierárquica do Autoconceito

O Autoconceito seria então, de uma forma geral, dividido no Autoconceito Académico, subdividido em dimensões como a língua materna e matemática, e não académico, que incluía o Autoconceito social, emocional e físico, este último posteriormente subdividido em Aparência Física e habilidade física (Marsh, 1988). Desta forma, como entidade multidimensional, o Autoconceito refere-se à imagem

multifacetada que o sujeito tem de si, permitindo assim uma avaliação do *self* num domínio específico. Peixoto (2003), justifica a multidimensionalidade do Autoconceito com a evolução do sujeito em diferentes contextos, o que leva a uma elaboração de diferentes cognições sobre os seus desempenhos nas diferentes situações. Contudo, existe um processo de integração das diferentes facetas do Autoconceito que possibilita ao sujeito uma visão unitária da estrutura das representações de si. Este esforço que ocorre já no final da adolescência, o de integração das múltiplas facetas do Autoconceito, serve o propósito de o sujeito não se perder na crescente multiplicidade de papéis que pode assumir. (Peixoto, 2003; Harter 1990, 1998).

De acordo com o modelo de Shavelson e colaboradores (1976), o Autoconceito organizar-se-ia hierarquicamente subdividindo-se o Autoconceito Global em Autoconceito Académico e não académico. O Autoconceito Académico por sua vez, seria dividido no Autoconceito matemático e no Autoconceito da língua materna e o Autoconceito não académico seria constituído pelos Autoconceitos social, emocional e físico, sendo este último ainda diferenciado em habilidade física e Aparência Física (Peixoto 2003; Harter 1998).

No entanto, os resultados das diversas investigações feitas acerca da estrutura hierárquica do Autoconceito não são consensuais, no que diz respeito à forma de organização dessa hierarquia (Hattie, 1992; Peixoto, 2003). Hattie (1992), sugere que a diferença dos resultados pode ser devida à diversidade na forma como as pessoas organizam os seus Autoconceitos, podendo para uns ser mais adequadas soluções unifactoriais nas quais as diferentes dimensões do Autoconceito se organizam num factor único – o Autoconceito Global, enquanto para outros essas dimensões organizar-se-iam em Autoconceito Académico e não académico. Contudo, a existência de uma hierarquia na organização do Autoconceito não é posta em causa, mas apenas a forma como cada indivíduo organiza as suas auto-percepções.

Não obstante a confirmação da existência da estrutura hierárquica proposta pelo Modelo de Shavelson, esta era mais complicada do que o originalmente proposto, o que levou à revisão do modelo original, resultando no Modelo de Marsh-Shavelson (1985, cit. por Marsh & Ayotte, 2003). As subsequentes investigações demonstraram a superioridade do modelo revisto em relação ao modelo original e a clara diferenciação entre Autoconceito matemático e Autoconceito verbal. Desta forma as investigações demonstraram que a existência de dois factores de segunda

ordem (Autoconceito Académico matemático e Autoconceito Académico verbal) em vez de apenas um único factor de segunda ordem (Autoconceito Académico geral) seria mais adequado (Marsh, 1987; cit. por Marsh, 2003).

Assim, ao modelo original de Shavelson et al. (1976), que propunha que os Autoconceitos relativos a disciplinas específicas poderiam ser explicados em termos de um único factor de ordem superior (Autoconceito Académico geral), o Modelo de Marsh-Shavelson propõe a existência de pelo menos dois factores de ordem superior - académico matemático e académico verbal.

Contudo, os resultados das investigações feitas no âmbito deste modelo revisto, demonstram apenas que a existência de um factor superior e geral de Autoconceito Académico era desadequada, não tendo sido encontrado suporte para a adequação da existência de dois factores de ordem superior. Tal deve-se ao facto de os estudos feitos neste âmbito se referirem apenas à desadequação do modelo original e não à adequação do modelo revisto. Assim, Marsh (2003) levou a cabo um estudo onde, através da construção de dois novos instrumentos de mensuração do Autoconceito Académico (ASDQ I e II), pretendia testar a estrutura do Autoconceito Académico proposta pelo Modelo Marsh-Shavelson e os limites da generalização desse mesmo modelo. Estes instrumentos consideravam a existência de mais do que dois factores de ordem superior.

Os resultados deste estudo demonstraram que existe sustentação para o Modelo de Marsh-Shavelson. Contudo, não ficou demonstrada a existência de mais do que dois factores de ordem superior no que concerne a disciplinas escolares específicas, como por exemplo Arte ou Educação Física.

#### A Crescente Diferenciação do Autoconceito

A partir das décadas de 70 e 80, o *self*, em vez de encarado como uma dimensão da personalidade, passa a ser visto como uma construção cognitiva. O foco passa então a ser a forma como o conceito do *self* seria construído ao longo do desenvolvimento, através das interações das crescentes capacidades cognitivas e das experiências de socialização. Actualmente existe a crescente evidência de que o conteúdo do Autoconceito evolui de um estado em que é baseado nas componentes externas do indivíduo, as que são observadas pelo outro, como por exemplo os seus atributos físicos, para o seu interior. De facto, na adolescência, emergem as

descrições mais internas, relacionadas com as emoções, atitudes, crenças, desejos. Parece evidente que existe um regresso do que é externo para o interno, para os atributos mais privados do *self*.

Esta mudança de foco dos conteúdos do Autoconceito pode ser justificada com o modelo piagetiano, no sentido em que na passagem da infância para a adolescência há a emergência de novas capacidades cognitivas, e a aquisição de formas qualitativamente diferentes de auto descrição. Desta forma, durante o período pré operatório, a criança apenas consegue descrever as suas características observáveis, tais como as suas características físicas, o que possui, as suas preferências. Com a emergência do pensamento operatório concreto, torna-se possível a construção de categorias – a mestria em algumas disciplinas escolares pode ser integrada na categoria de *inteligência*; já as suas capacidades nas relações sociais podem ser integradas na categoria *amistoso*.

Durante a adolescência, a emergência de conceitos abstractos, permite que o foco das auto-descrições reverta para o interior do adolescente. Consequentemente, as categorias anteriormente formadas podem ser integradas elas próprias em abstracções de maior ordem. Na adolescência surge também a capacidade de se comparar com o outro. No entanto esta capacidade de incorporar a opinião do outro na formação do Autoconceito introduz uma potencial vulnerabilidade no sentido em que o adolescente tem agora que lidar com a percepção de que o outro pode ter atitudes negativas acerca do *self* do adolescente. Concludentemente, a tarefa do adolescente será a de consolidar os seus diferentes *selfs* decorrentes dos diferentes papéis que vai adquirindo na sua evolução, num Autoconceito coerente (Harter, 1990, 1998, 2006).

Neste sentido, Damon e Hart (1988, cit. por Harter 1990, 1998), propuseram quatro níveis de desenvolvimento no conteúdo da auto-descrição.

Num primeiro nível, como vimos anteriormente, o *self* é entendido apenas como separado em categorias que podem ser físicas (por exemplo, “tenho olhos azuis”), psicológicas (“sou feliz”), relacionadas com actividades (“eu jogo à bola”) ou sociais (“tenho duas irmãs”).

No segundo nível, entre o meio e o final da infância, o *self* é definido por comparação de acordo com o outro ou com a norma.

No terceiro nível, no início da adolescência, os atributos ou capacidades relacionadas com a interacção com o outro ou com o que o torna socialmente apelativo ganham maior importância.

Num último nível, o quarto, já no final da adolescência, o *self* passa a ser descrito de acordo com as crenças, planos de vida, em suma, descrições mais internas do que relacionadas com o que é externo.

Quanto à diferenciação crescente do Autoconceito ao longo do desenvolvimento, Hidalgo e Palácios (1995, cit. por Barham & Cia, 2008) consideram o Autoconceito da criança em idade pré-escolar como concreto e as auto-percepções ligadas a características visíveis. Este carácter concreto do Autoconceito evolui gradualmente para uma forma mais abstracta, comparativa e generalizada aquando da idade escolar, passando a incluir dimensões psicológicas, cognitivas e sociais. Desta forma, o *self* passa a ser descrito mais em termos internos e psicológicos, do que com base em atributos externos e físicos. Concomitante à elaboração dos aspectos psicológicos do seu Autoconceito, a criança vai descobrindo e elaborando a dimensão social do seu Eu.

Já na pré-adolescência, quando a habilidade para reflectir sobre os seus próprios pensamentos e comportamentos emerge, surge uma instabilidade no Autoconceito causada sobretudo pela influência da percepção dos outros sobre si mesmo.

Implícito nas investigações acerca do pressuposto de que o Autoconceito se torna progressivamente mais multidimensional com a idade estava a ideia de que as correlações em todas as escalas do Autoconceito tornar-se-iam menores à medida que se avançava na idade. Contudo, esta ideia era demasiado simplista.

Desta forma, Marsh e Ayotte (2003) clarificam que com o aumento da idade e do desenvolvimento cognitivo, deveria existir uma crescente integração de áreas próximas do Autoconceito bem como uma diminuição crescente da diferenciação entre áreas díspares do Autoconceito. Investigaram então o desenvolvimento do Autoconceito, usando como instrumento a versão francesa do SDQ-I numa amostra composta por 1103 estudantes franceses que frequentavam entre o 2º e o 6º ano de escolaridade.

Os resultados deste estudo evidenciaram que (a) existe uma separação entre os factores de afecto e competência (b) existem diferenças dramáticas relacionadas com a idade no que diz respeito às correlações entre as várias escalas académicas.

Tanto para as componentes afectiva e de competência, as correlações entre a leitura e a matemática diminuiriam drasticamente com o aumento da idade (c) a necessidade de separação entre o Autoconceito Académico verbal e o Autoconceito Académico matemático, tal como proposto pelo Modelo Marsh-Shavelson, ficou também demonstrada (d) existe uma correlação crescente entre áreas próximas no Autoconceito, bem como uma diferenciação entre áreas díspares. Desta forma, este estudo oferece uma testagem mais fiável para o que anteriormente era um pressuposto teórico de base empírica acerca da estrutura progressivamente mais multifacetada do Autoconceito.

### Modelo de Quadro de Referência Interno/Externo

A extrema separação entre os Autoconceitos verbal e matemático que esteve na origem da revisão proposta ao Modelo de Shavelson (1976) pelo Modelo de Marsh/Shavelson, conduziu igualmente ao desenvolvimento do Modelo de Quadro de Referência Interno/Externo.

Marsh (1986, cit. por Marsh, Byrne e Shavelson, 1988), propôs o Modelo de Quadro de Referência Interno/Externo com o intuito de explicar a razão pela qual os Autoconceitos verbal e matemático são tão distintos, por um lado, e tão relacionados com as aquisições verbais e matemáticas, por outro.

De acordo com este modelo, os Autoconceitos verbal e matemático são formados em relação com comparações ou quadros de referência tanto internos como externos. No processo externo, os estudantes comparam as auto-percepções das suas capacidades matemáticas e verbais com a percepção que têm acerca das capacidades dos outros estudantes. Esta impressão relativa e externa serve como uma das bases de construção dos Autoconceitos verbal e matemático.

Relativamente ao processo de comparação interna proposto por este modelo, os estudantes confrontam a sua percepção das suas capacidades verbais com a auto-percepção das suas competências matemáticas. Esta será a segunda base de construção dos Autoconceitos verbal e matemático. A comparação externa deverá conduzir a uma correlação positiva entre os Autoconceitos verbal e matemático, tal como originalmente proposto pelo Modelo de Shavelson (1976).

Quanto ao processo de comparação interna, a comparação entre o desempenho ao nível da matemática e o desempenho verbal, conduzirá a um

Autoconceito mais elevado numa área do que noutra, dada a diferença naturalmente existente entre os dois desempenhos. Desta forma, o processo de comparação interna deverá originar uma correlação negativa entre os dois Autoconceitos. A operação conjunta destes dois processos de formação dos Autoconceitos verbal e matemático, dependendo da força relativa de cada um, levará à correlação quase nula observada nas investigações empíricas.

O Modelo de Quadro de Referência Interno/Externo prevê igualmente um efeito directo e negativo da competência matemática no Autoconceito verbal e vice-versa. Por exemplo, um Autoconceito matemático elevado é mais provável quando o desempenho ao nível da matemática é bom (comparação externa) e quando o desempenho ao nível da matemática é superior ao desempenho ao nível verbal (comparação interna).

Sumarizando, de acordo com este modelo, os desempenhos matemático e verbal estão altamente correlacionados; os Autoconceitos verbal e matemático apresentam uma correlação quase nula ou estão pelo menos substancialmente menos correlacionados do que os desempenhos nessas duas áreas; o desempenho verbal tem um efeito forte e positivo no Autoconceito verbal e um efeito directo, mais fraco no Autoconceito matemático e vice-versa.

Quanto à estabilidade temporal do Autoconceito, os resultados das investigações são aparentemente paradoxais. Por um lado, argumenta-se a favor da estabilidade temporal do Autoconceito (Hattie, 1992; Markus & Kunda, 1986, cit. por Peixoto, 2003) e por outro acerca do seu carácter flexível e dinâmico. Contudo a aparente paradoxalidade destas diferentes concepções é colmatada pelo próprio modelo hierárquico de estruturação do Autoconceito, no sentido em que se pressupõe a existência de uma maior estabilidade do Autoconceito nos níveis superiores da hierarquia e um carácter mais dependente da situação nos níveis inferiores dessa mesma hierarquia. (Hattie, 1992; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, cit. por Peixoto, 2003).

Peixoto (2003) através de uma revisão de estudos feitos na área das dinâmicas relacionais e desenvolvimento, ressalva a importância das relações interpessoais para o desenvolvimento do adolescente, não só pela crescente influência dos pares, mas também pela influência da qualidade das relações com a família na construção de Autoconceitos elevados. Na mesma linha, Harter (1998) sustenta a posição de que as crianças que percebem os seus pais como sensíveis às suas necessidades e com

uma postura de apoio face aos seus filhos constroem um modelo de *self* amado e competente. Já as crianças cujos pais têm uma postura negligente ou de rejeição, irão construir um modelo de *self* como indignos.

No que diz respeito à figura materna e à forma como esta exerce a sua autoridade, esta é vista como fulcral no desenvolvimento do Autoconceito (Veiga, 1988). De facto, vários estudos que relacionam os Estilos Educativos Parentais com os níveis de Autoconceito demonstram que existe uma associação significativa entre a protecção, indulgência, apoio e proximidade dos pais com níveis de Autoconceito mais elevados nos filhos (Cooper, 1983; Growve 1980; Turner & Harris, 1984, cit. por Veiga, 1988). De forma inversa, os filhos de pais autoritários e agressivos apresentam níveis mais baixos de Autoconceito (Bryan et al., 1982; Cooper, 1983; Kinard, 1980; Martin & Walters, 1982, cit. por Veiga, 1988).

### Autoconceito e Desempenho Académico

Cia e Barham (2008) num estudo que tinha por objectivo verificar a relação entre o Autoconceito e o desempenho escolar de crianças, numa amostra que compreendia 58 crianças com idades que variavam entre os 10 e os 14 anos, verificaram que as crianças com melhor Autoconceito Académico e Autoconceito total, apresentaram melhor desempenho em aritmética, escrita e leitura, bem como na pontuação total do Teste de Desempenho Escolar (TDE). Verificaram ainda que as crianças que apresentaram melhor Autoconceito não académico tiveram melhor pontuação no subteste de escrita do TDE. Os dados desta investigação sugeriram a presença de um impacto negativo do fracasso escolar no Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem. Conclui-se desta forma que os resultados desta investigação corroboram a hipótese de uma correlação entre o desenvolvimento do Autoconceito e o Desempenho Académico.

Estes resultados vão ao encontro de outros estudos que pretenderam aferir a relação entre o Autoconceito e o Desempenho Académico. Affonseca (2005), numa investigação que pretendia comparar o Desempenho Académico nos filhos de mães que trabalhavam em casa e fora de casa, verificou que quanto à relação entre o Autoconceito e o Desempenho Académico, existem correlações positivas e significativas que indicam que quanto melhor o Desempenho Académico dos alunos

nos subtestes de aritmética, escrita e pontuação total do TDE, melhor era a avaliação que os mesmos faziam a respeito do seu Autoconceito Académico.

Peixoto e Rodrigues (2005), avaliaram as atitudes parentais em relação ao Desempenho Académico dos filhos e a sua relação com o Autoconceito, auto estima e motivação numa amostra de 320 alunos do 7º e 9º ano de escolaridade. Os resultados mostraram que as atitudes parentais centradas no processo de aprendizagem se relacionavam positivamente com o Autoconceito Académico, a auto estima, a orientação para a tarefa e rendimento académico. Da mesma forma, as atitudes parentais centradas nos resultados escolares têm uma correlação positiva com as orientações motivacionais relacionadas com o Eu e com o Evitamento. Por fim, os dados resultantes deste estudo evidenciam igualmente que os alunos cujos pais se centram no seu processo de aprendizagem apresentam valores de Autoconceito Académico, auto estima e resultados escolares mais elevados. Na mesma linha de investigação, Cia, Pamplin e Williams (2008), concluíram que o maior envolvimento de ambos os pais com os seus filhos apresentava correlações positivas com o desempenho nas áreas da leitura, escrita e aritmética.

Carneiro, Martinelli e Sisto (2003), num estudo que pretendia aferir a relação entre o Autoconceito geral, académico, social e familiar e o nível de dificuldade de aprendizagem na escrita, utilizaram uma amostra de 277 estudantes, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. A pertinência deste e de outros estudos na área advém da crescente importância atribuída ao Autoconceito como influenciador no processo de aprendizagem. Contudo, como afirma Bee (1984, cit. por Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003), a influência e importância do Autoconceito Académico vai além do contexto escolar, podendo ser generalizado para as capacidades intelectuais gerais.

Os resultados deste estudo apontam para a inexistência de uma relação entre a dificuldade de aprendizagem na escrita e os Autoconceitos familiar, pessoal e social, o que pode ser justificado pela importância que as próprias relações nesses contextos têm, não tendo que por via única um fraco Desempenho Académico ter influência directa nos Autoconceitos nessas áreas. Contudo, verificou-se que a dificuldade de aprendizagem na escrita teve impacto no Autoconceito geral, o que pode ser devido ao facto de essa dificuldade diminuir os níveis de conteúdos específicos do Autoconceito, reflectindo-se no Autoconceito geral, visto que este é o somatório dos demais.

No que diz respeito à relação entre a dificuldade de aprendizagem na escrita e o Autoconceito Académico, os resultados apontam para a existência de uma influência significativa entre as variáveis, sendo estas inversamente proporcionais. Conclui-se desta forma que o Autoconceito Académico desenvolve-se com base no feedback avaliativo dos professores, colegas e pais relativo ao desempenho escolar.

No entanto, a ordem da relação causal entre o Autoconceito Académico e o desempenho escolar tem sido um dos pontos críticos na investigação no âmbito do Autoconceito Académico. Guay, Marsh e Boivin (2003) propõem um modelo de relação entre o Autoconceito Académico e o desempenho escolar considerado por estes autores como mais realista, o Modelo de Efeitos Recíprocos – “Reciprocal Effects Model” – onde se considera que o Autoconceito Académico afecta o desempenho subsequente o qual afectará os níveis de Autoconceito Académico. De facto, e de acordo com uma perspectiva que tem em conta a evolução do Autoconceito, como vimos anteriormente, este vai desenvolvendo-se em correlação com os indicadores externos. Desta forma, a criança evolui de um primeiro estágio de positivismo exacerbado do seu Autoconceito para uma postura mais realista e com maior percepção dos seus pontos fortes e fracos (Marsh, 1989, 1990, 1998; Harter 1999).

Wigfield e Karpathian (1991, cit. por Marsh, 2003) argumentam então que assim que a percepção das capacidades está estabelecida, a relação entre o Autoconceito Académico e o desempenho escolar torna-se recíproca. Desta forma, os estudantes que têm uma elevada auto-percepção das suas capacidades abordarão novas tarefas com confiança e o sucesso nessas tarefas aumentará a confiança nas suas capacidades.

De forma a encontrar um maior sustento para este modelo, Guay, Marsh e Boivin (2003), levaram a cabo um estudo que pretendia verificar a tendência de desenvolvimento entre o Autoconceito Académico e o Desempenho Académico, usando uma amostra de 385 crianças franco canadianas com idades compreendidas entre os 7 e os 13 anos. Foram formuladas quatro hipóteses: a) o erro de mensuração do Autoconceito Académico diminuiria com a idade; b) a estabilidade do Autoconceito aumentaria ao longo do crescimento; c) a relação entre o Autoconceito Académico e o Desempenho Académico tornar-se-ia mais forte ao longo do desenvolvimento; d) entre o início e o meio do ensino básico, o Desempenho

Académico predominaria sobre o Autoconceito Académico tornando-se esta relação crescentemente recíproca entre o fim do ensino básico e a pré-adolescência.

Ao nível do procedimento, este estudo envolveu três tempos de recolha de dados com um ano de intervalo. Foi usado o “*Self-Perceptions Profile for Children*” (Harter, 1985). Em complemento, os professores preencheram um questionário acerca do Desempenho Académico das crianças em três áreas: escrita, leitura e matemática. Os resultados mostraram que com o avanço na idade, o Autoconceito Académico torna-se mais confiável (H1), mais estável (H2) e mais correlacionado com o Desempenho Académico (H3). No que diz respeito à quarta hipótese, parece não existir um padrão de desenvolvimento na ordem causal entre o Desempenho Académico e o Autoconceito Académico, sendo o Modelo de Efeitos Recíprocos – “*Reciprocal-Effects Model*” – o mais adequado.

Como pudemos verificar, diferentes autores referem a existência de uma perda de autoridade dos pais junto dos seus filhos (Kamers, 2006; Ornstein, 1999; Santos, 2007). Desta forma, fica implícito que, actualmente, o Estilo Educativo Parental predominante seja um em que predomine um fraco controlo ou, de acordo com Barros (1994), uma elevada percepção de autonomia.

Por outro lado, no que às consequências dos Estilos Educativos Parentais para as crianças concerne, diversos estudos apontam para que as crianças que experimentam um estilo educativo autoritativo sejam mais competentes, apresentem melhor Desempenho Académico, níveis mais elevados de auto-estima e Autoconceito Académico (Maccoby & Martin, 1983; Salvador, 2007; Martinez & Garcia, 2008; Harter, 1998; Veiga, 1988; Peixoto & Rodrigues, 2005; Cia, Pamplin & Williams, 2008).

As crianças oriundas de famílias com um Estilo Parental negligente foram as que em diferentes estudos apresentaram pior performance em todas as áreas – problemas comportamentais, baixa auto-estima, baixo Desempenho Académico e baixas habilidades sociais (Maccoby & Martin, 1983; Martinez & Garcia, 2008; Harter, 1998).

Quanto aos filhos de pais autoritários, estes revelaram uma performance moderada na escola, a inexistência de problemas de comportamento, baixa habilidade social e baixa auto-estima global (Maccoby & Martin, 1983; Martinez & Garcia, 2008; Veiga, 1998).

No que diz respeito às crianças cujas famílias revelaram um estilo educativo permissivo, estas apresentaram problemas ao nível do comportamento e um pior desempenho escolar, quando comparadas com crianças oriundas de famílias com Estilos Educativos Parentais distintos. Contudo, estas crianças revelaram uma elevada auto-estima global e boas habilidades sociais (Viezzer, Webber & Bradenburg, 2003; Martinez & Garcia, 2008).

Quanto aos estudos realizados no âmbito do Autoconceito, concluiu-se que um mais elevado Autoconceito Académico estava correlacionado com um melhor desempenho nas áreas da língua materna e matemática (Cia & Barham, 2008; Affonseca, 2005). Contudo, é importante ressaltar que esta relação entre Autoconceito e Desempenho Académicos supõe-se, de acordo com o Modelo de Efeitos Recíprocos, bidireccional, influenciando-se mutuamente (Guay & Marsh, 2003).

Dada a quase inexistência de estudos que tentem aferir da relação e influência entre os Estilos Educativos Parentais, o Autoconceito dos filhos e o seu Desempenho Académico, pretende-se na presente investigação averiguar a relação entre estas três variáveis. Importa também aferir se existe um Estilo Educativo Parental predominante e se este será, tal como preconizado nos estudos feitos acerca das modificações familiares, o Estilo Parental democrático ou o permissivo. Quanto ao Autoconceito, pretende-se investigar se não só o Autoconceito Académico, como também outras áreas do Autoconceito, se encontram correlacionadas com o Desempenho Académico. Por fim, e como são as crianças os alvos destes Estilos Parentais, propomos averiguar se existe uma concordância entre a percepção que pais e filhos têm do Estilo Educativo Parental utilizado nesta relação diádica.

Sumarizando, existirá um estilo educativo dominante, permissivo, como se postula em diferentes artigos e pelos corredores da vida? E quais são as consequências para a criança destas novas formas de educar? Que percepção das suas capacidades têm as crianças oriundas de famílias com diferentes Estilos Educativos Parentais? E, no fim da linha, de que forma este conjunto recíproco de estilos educativos e Autoconceito se reflecte no Desempenho Académico das nossas crianças?

## Método

### *Delineamento*

O desenho deste estudo é exploratório observacional-analítico transversal, dado que não existiu intervenção por parte do investigador e procurou-se explicar os resultados através do exame das correlações entre as variáveis (Estilo Educativo Parental, Autoconceito e Desempenho Académico). Os objectivos específicos deste estudo são: 1) verificar se existe uma relação entre Autoconceito Académico e Desempenho Académico, especificamente, se um fraco ou forte Desempenho Académico se reflecte na dimensão de Desempenho Académico do Autoconceito; 2) averiguar se a percepção que a criança tem do Estilo Educativo Parental corresponde a percepção dos pais e qual está mais relacionada com o Autoconceito da criança; 3) verificar se existe alguma relação entre os Estilos Educativos Parentais e aspectos específicos do Autoconceito (Aceitação Social, Atitude Comportamental, Aparência Física e Autoconceito Global); 4) analisar se existe uma relação entre: Estilo Educativo Parental autoritativo e alto Autoconceito Académico; Estilo Educativo Parental negligente, baixa auto estima, baixo Desempenho Académico e Aceitação Social; Estilo Parental autoritário, Atitude Comportamental, Aceitação Social e baixa auto-estima global; Estilo Educativo Parental permissivo, baixo Desempenho Académico e Atitude Comportamental.

Os dados obtidos são quantitativos pois advêm de testes psicométricos cujos resultados foram alvo de análise estatística descritiva ou inferencial.

### *Participantes*

Participaram neste estudo um total de 45 alunos (53,3% do sexo feminino e 46,7% do sexo masculino), todos estudantes da Escola de Ensino Básico Sassoeiros 2, e os seus pais. As idades das crianças estão ancoradas entre os 8 e os 11 anos de idade ( $M=8,80$ ;  $DP=0,89$ ) e quanto ao ano de escolaridade, as crianças participantes neste estudo frequentam entre o 2º e o 4º ano, sendo que a sua maioria estuda no 4º ano (37,8%). Quanto à coabitação, 73,3% dos alunos vivem com ambos os pais, sendo que 77,8% têm irmãos. Relativamente aos pais, as mães têm uma média de idade de 36,87 anos ( $DP=5,19$ ) e os pais, uma média de idade de 39,92 anos ( $DP=8,22$ ). Ao nível das habilitações literárias, 40% das mães frequentaram o Ensino

Secundário e 34,1% dos pais frequentaram o Ensino Preparatório (9º ano) e outros 34,1%, o Ensino Secundário, sendo que actualmente 71,1% das mães e 86,7% dos pais se encontram a trabalhar. Ainda, 72,7% dos pais afirmaram que ambos brincavam com o seu filho, sendo que em 46,7% dos casos era apenas a mãe quem ajudava nos estudos e em 44,4% dos casos eram ambos os pais. Quanto ao tempo médio diário passado com o filho, 55,6% das mães passa mais de quatro horas diárias e 42,9% dos pais passa entre duas e quatro horas diárias com o seu filho (Anexo A)

### *Procedimento*

O estudo foi realizado na Escola Básica Sassoeiros 2.

No sentido de obter autorização para proceder à recolha de dados, foi apresentado o pedido de autorização à direcção do Agrupamento de Escolas de Carcavelos (Anexo B), por meio de um projecto no qual constava um breve resumo do objectivo da investigação, encontrando-se em anexo todo o protocolo de avaliação a ser utilizado.

As crianças que integraram a amostra deste estudo foram seleccionadas com base num critério único de ter idade superior a 8 anos, critério esse justificado pela idade mínima de aplicabilidade da Escala de Autoconceito para Crianças e Pré-Adolescentes de Susan Harter.

Posteriormente foi enviada aos pais das crianças que preenchiam os requisitos para integrar a amostra da investigação em curso a Carta de Consentimento por Escrito (Anexo C), o Questionário de Caracterização da Amostra (Anexo D) e a Escala de Estilos Educativos Parentais (Anexo E) – versão para pais (Barros, 1994). Ambos os instrumentos são de auto-preenchimento e foram aplicados num regime não presencial.

Num segundo momento e em contexto de sala de aula, foi apresentada às crianças participantes no estudo a Escala de Autoconceito para Crianças e Pré-Adolescentes de Susan Harter (escala de Autoconceito escolhida para esta investigação) e a Escala de Estilos Educativos Parentais - versão para filhos (Barros, 1994) (Anexo F). Foram igualmente fornecidas instruções idênticas em todas as turmas, sendo explicitados de forma adequada os objectivos do estudo e a importância da sua colaboração, realçando a inexistência de respostas certas ou erradas e havendo sempre a preocupação de certificação de que todas as crianças

compreendessem as instruções dadas para o preenchimento da escala. Foi também assegurado a todas as crianças o anonimato e a confidencialidade dos seus dados.

Para todo o protocolo de avaliação foi utilizado um código para cada família colocado no canto superior direito das escalas e do questionário, para que tanto os filhos como os seus pais não tivessem que se identificar colocando o seu nome.

Relativamente ao Desempenho Académico, este foi considerado através das notas dos alunos nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, relativas ao 2º período do ano lectivo 2008/2009. A opção pelas notas obtidas como indicador de rendimento académico em vez de testes normalizados de rendimento é justificada pela revisão de estudos levada a cabo por Peixoto (2003) onde se postula que não existem diferenças significativas nos valores de correlação do Autoconceito quer se utilizem as notas ou os desempenhos em testes de rendimento. Contudo, uma vez que no caso da utilização das notas os alunos têm acesso aos resultados obtidos donde se poderá depreender que o seu impacto no Autoconceito possa ser maior, optamos por esta medida de rendimento académico.

### *Material*

Na recolha de dados foram utilizadas duas escalas: Escala de Estilos Educativos Parentais – versão para pais e Escala de Estilos Educativos Parentais – versão para filhos (para a avaliação dos Estilos Educativos Parentais) e Escala de Autoconceito para Crianças e Pré-Adolescentes de Susan Harter (para avaliar o Autoconceito).

Desta forma, o Protocolo de Avaliação é constituído por:

#### *1. Escala de Estilos Educativos Parentais*

A Escala de Estilos Educativos Parentais (Barros, 1994) foi construída com base no modelo bipolar de Schaefer e Baumrind, onde se postula que existem duas dimensões bipolares que se destacam na investigação dos Estilos Educativos Parentais: *amor vs. hostilidade* e *autonomia vs. controlo*, podendo a avaliação dos Estilos Educativos Parentais focar-se essencialmente neste binómio bipolar (Barros, 1996). É da conjugação destes dois eixos que nascem os quatro Estilos Parentais propostos por Baumrind (1966): *democrático ou autoritativo*, na conjugação da autonomia com o amor; *indulgente ou permissivo*, controlo com amor; *autoritário*, na conjugação do controlo com a hostilidade; *negligente*, autonomia com hostilidade.

Este quadro conceptual deu origem à elaboração de duas escalas que permitem avaliar os Estilos Educativos Parentais – uma dirigida aos pais e outra, decalcada da primeira, dirigida aos filhos onde estes reflectem acerca da percepção que têm da educação praticada pelos seus pais a seu respeito.

Numa fase preliminar da construção da versão para pais da Escala de Estilos Educativos Parentais, foi feita uma análise factorial em componentes principais com rotação varimax, da sub-escala de educação geral que continha 32 itens. Surgiram 10 componentes com valores próprios superiores à unidade que explicavam 60% da variância total. Num segundo estudo, foi elaborada uma escala mais específica que continha 35 itens relativos aos estilos educativos. Após a rotação varimax dos 8 factores, o primeiro agregou itens do eixo disciplinar referente ao binómio autonomia vs. controlo e o segundo os itens de dimensão afectiva (amor vs. hostilidade). Seguindo o modelo de Schaefer foram submetidos a análise factorial de rotação apenas dois factores, tendo sido seleccionados os itens que num dos factores apresentassem saturação igual ou superior a .40, sendo eliminados os que saturavam alto em simultaneamente dois factores por não serem discriminantes. Foram desta forma eliminados 13 itens, ficando a escala reduzida a 22 itens. Ao estudar as características psicométricas desta nova escala, a análise factorial revelou que o primeiro factor tinha um elevado valor próprio o que indica uma boa tendência para um factor geral. Relativamente à fidelidade da escala, esta foi avaliada através do coeficiente alfa de Cronbach, revelando bons índices de consistência interna: .90 para a sub-escala de autonomia-controlo e .79 na sub-escala de amor-hostilidade. Verificou-se igualmente uma correlação significativa entre as duas sub-escalas, o que demonstra a sua complementaridade, não obstante tratarem-se de duas dimensões diferentes.

Na elaboração da escala onde se pretendia analisar a percepção que os filhos têm da educação parental, foi elaborado um questionário de 100 itens. Procedeu-se à análise factorial em componentes principais da primeira parte do questionário relativa à educação em geral, tendo emergido 10 componentes com valores próprios superiores à unidade, que explicavam 55% da variância total. Foram seleccionados para a construção desta nova escala os itens que saturavam mais nas sub-escalas de amor e de autonomia, dando origem a uma escala de 22 itens. Quanto às propriedades psicométricas desta escala, verificou-se a existência de um factor geral que combina autonomia com amor. Relativamente à fidelidade da escala, esta foi

calculada através do coeficiente alfa de Cronbach, verificando-se altos níveis de fidelidade nas duas dimensões (.90 na sub-escala de autonomia e .87 na escala de amor na amostra de estudantes do ensino secundário e .93 e .86 na amostra de estudantes do ensino universitário). Verificou-se igualmente a existência de uma elevada correlação entre as duas sub-escalas.

A Escala de Estilos Educativos Parentais comporta, desta forma, 22 itens, devendo a criança (versão para filhos) ou os pais (versão para pais) escolher a alternativa de resposta que mais se adequa àquilo que sente serem as práticas educativas dos seus pais ou as suas práticas educativas enquanto pai, respectivamente. Cada resposta é avaliada numa escala de likert de 5 pontos, variando entre “totalmente em desacordo” e “totalmente de acordo”. Uma questão exemplificativa, pertencente à versão para pais, é mostrada abaixo:

12-Sou tolerante com as fraquezas dos filhos.	1 2 3 4 5
---	-----------

## 2. Escala de Autoconceito para crianças e Pré-Adolescentes de Susan Harter

Na sua estrutura original, a *Self-Perception Profile for Children* (Harter, 1985) é uma escala composta por 36 itens referentes a 5 sub-escalas de domínios específicos: 1) *Competência Escolar* – onde se tenta perceber a forma como a criança se percebe relativamente ao seu Desempenho Académico; 2) *Aceitação Social* – onde se pretende compreender se a criança é aceite pelos seus colegas e qual o grau da sua popularidade; 3) *Competência Atlética* – referente ao modo como a criança se avalia em relação à sua competência nas actividades físicas e nas actividades ao ar livre; 4) *Aparência Física* – onde os itens se encontram relacionados com o grau de satisfação da criança face às suas características físicas e 5) *Atitude Comportamental* – pretende-se perceber a forma como a criança avalia o modo como age e se este se encontra em consonância com o que esperam dela, se faz as coisas correctamente, etc. Para além desta 5 sub-escalas relativas a domínios específicos, existe uma sexta escala destinada a avaliar a auto-estima global, onde se pretende verificar se a criança gosta dela própria enquanto pessoa e qual o seu grau de felicidade. Cada sub-escala é medida por seis itens.

As respostas a esta escala seguem um modelo de alternativa estruturada que envolve uma decisão inicial de identificação com uma das duas descrições

apresentadas, tendo posteriormente que classificar o grau de parecença com a descrição escolhida – “sou um bocadinho assim”, “sou tal e qual assim”. Uma questão exemplificativa é mostrada abaixo:

**Sou**    **Sou**  
**tal**    **um**  
**e qual** **bocadi-**  
**assim** **nho**  
**assim**

**Sou**    **Sou**  
**um**    **tal**  
**bocadi-** **e**  
**nho**    **qual**  
**assim** **assim**

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algumas crianças gostam de brincar na rua nos seus tempos livres	MAS	Outras gostam mais de ficar em casa a ver televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--	-----	---	--------------------------	--------------------------

Os itens em cada questão têm uma classificação que varia entre 1 e 4, sendo que o 1 corresponde a uma baixa competência percebida e o 4 representa uma alta competência percebida. Desta forma, para os itens que contêm a mais elevada competência percebida do lado esquerdo, a cotação é 4, 3, 2, 1 (da esquerda para a direita) e para os itens cuja maior competência percebida se encontra do lado direito, a cotação é inversa, ou seja, 1, 2, 3, 4 (da esquerda para a direita). Após a cotação dos itens, é calculada uma média para cada sub-escala, obtendo-se desta forma seis médias a partir das quais se pode traçar o perfil do respondente.

A administração da escala pode ser realizada individualmente ou em grupo, sendo recomendado que, para a faixa etária da amostra utilizada neste estudo, as questões sejam lidas em voz alta para uma melhor compreensão das mesmas.

Na aferição da escala de Autoconceito para crianças e pré adolescentes de Susan Harter para a população portuguesa foram mantidos todos os itens, as 5 sub-escalas referentes a domínios específicos e a sub-escala relativa à auto estima global, procedendo-se apenas à tradução dos itens (Martins, Peixoto, Mata & Monteiro, 1995).

Quanto à fidelidade da escala (Anexo G, tabela 1), referente à consistência interna da escala, esta foi analisada através do cálculo do Alfa de Cronbach que apresentou valores aceitáveis, excepção feita à sub-escala Aceitação Social.

Relativamente à estabilidade temporal, esta foi avaliada por intermédio das correlações teste-reteste, calculadas através do coeficiente de correlação de Pearson (Anexo G, tabela 2) onde se constatou a existência de uma boa estabilidade temporal variando entre .46 e .78.

Quanto à validade da escala, esta foi avaliada através da análise factorial com rotação oblíqua, definindo-se previamente 5 factores e tendo incidência sobre 30 itens (Anexo G, tabela 3). Os resultados obtidos na adaptação portuguesa da Escala de Autoconceito para Crianças e Pré-Adolescentes de Susan Harter revelam uma estrutura idêntica à proposta por Susan Harter (1985) na versão original da escala.

## Resultados

A análise dos dados obtidos neste estudo teve em conta as diversas medidas recolhidas que pudessem ser relevantes para a aferição da existência/inexistência de correlações entre as variáveis em estudo – Autoconceito, Estilos Educativos Parentais (versão dos pais e versão dos filhos) e Desempenho Académico nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

### Autoconceito e Desempenho Académico

O objectivo primeiro a que nos propusemos neste estudo foi o de verificar se existe uma relação entre Autoconceito Académico e Desempenho Académico, através da utilização do Coeficiente de Correlação de Spearman, concretamente, se um fraco ou forte Desempenho Académico se reflectiria na dimensão académica do Autoconceito. Através da análise da tabela 1, podemos verificar que esta correlação se regista, mas que não está presente em todas as disciplinas consideradas.

Tabela 1 – Correlações entre as sub-escalas do Autoconceito e as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio

		Competência Escolar	Aceitação Social	Competência Atlética	Aparência Física	Atitude Comportamental	Global
Língua Portuguesa	Coeficiente de Correlação	,386**	,110	,252	,269	,323*	,296*
	Sig. (2-tailed)	,009	,472	,095	,074	,031	,048
	N	45	45	45	45	45	45
Matemática	Coeficiente de Correlação	,223	,202	,169	,125	,123	,114
	Sig. (2-tailed)	,140	,182	,268	,412	,421	,456
	N	45	45	45	45	45	45
Estudo do Meio	Coeficiente de Correlação	,245	,336*	,170	,366*	,390**	,426**
	Sig. (2-tailed)	,105	,024	,263	,014	,008	,004
	N	45	45	45	45	45	45

Quanto à relação entre o Desempenho Académico e a dimensão “Competência Escolar” do Autoconceito, a análise da tabela não revela a existência de uma correlação entre as disciplinas de Matemática e Estudo do Meio e esta sub-escala do Autoconceito. Contudo, registou-se uma correlação moderada fraca entre a disciplina de Língua Portuguesa e a sub-escala de Competência Escolar.

Propusemo-nos então a tentar aferir se o desempenho nas disciplinas que compõem o plano curricular dos alunos da nossa amostra se reflecte nas outras dimensões do seu Autoconceito.

Relativamente à sub-escala de Aceitação Social, não se verificou uma correlação desta dimensão com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática,

contudo, registou-se uma correlação moderada fraca com a disciplina de Estudo do Meio.

A análise da tabela não revela a existência de correlações entre a sub-escala de Competência Atlética e qualquer disciplina, bem como relativamente às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e a sub-escala de Aparência Física. Todavia, verificou-se a existência de uma correlação moderada fraca entre a disciplina de Estudo do Meio e a sub-escala de Aparência Física.

Observou-se ainda a existência de correlações moderadas fracas no que concerne às disciplinas de Língua Portuguesa e Estudo do Meio quanto à sub-escala de Atitude Comportamental. No que respeita à Matemática, não se verificou qualquer correlação com a sub-escala de Atitude Comportamental.

Relativamente ao Autoconceito Global, registou-se uma correlação moderada fraca entre a disciplina de Língua Portuguesa e esta sub-escala de Autoconceito. No que diz respeito à disciplina de Estudo do Meio, verificou-se a existência de uma correlação moderada com a sub-escala de Autoconceito Global. Quanto à disciplina de Matemática, não se observou qualquer correlação com esta sub-escala de Autoconceito.

Tabela 2 – Correlações entre as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio

		Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
Língua Portuguesa	Coeficiente de Correlação	1,000	,631**	,504**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	45	45	45
Matemática	Coeficiente de Correlação	,631**	1,000	,565**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	45	45	45
Estudo do Meio	Coeficiente de Correlação	,504**	,565**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	45	45	45

Todas as disciplinas apresentam uma correlação moderada fraca entre si, o que quer dizer que um aluno que obtenha bons resultados numa das disciplinas, obterá igualmente, em princípio, bons resultados nas outras disciplinas.

#### Perfis de Estilos Educativos Parentais

No sentido de averiguar se a percepção que a criança tem do Estilo Educativo Parental corresponde a percepção dos pais e qual está mais relacionada com o Autoconceito da criança, efectuamos primeiramente a análise dos valores de corte para as sub-escalas de “amor” e autonomia”, a partir da qual foi traçado o perfil de Estilo Educativo Parental para os Pais e o Estilo Educativo Parental percebido pelos filhos, relativamente aos seus pais.

Tabela 3 – Perfil dos Pais quanto ao Estilo Educativo Parental

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem Cumulativa
Autoritativo	45	100,0	100,0	100,0

Na análise da tabela supramencionada, 100% dos pais revelaram um Estilo Educativo Parental Autoritativo.

Tabela 4 – Perfil dos Filhos quanto ao Estilo Educativo Parental percebido

	Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Cumulativa
Autoritativo	42	93,3	93,3	93,3
Permissivo	3	6,7	6,7	100,0
Total	45	100,0	100,0	

93,3% dos filhos consideraram que os seus pais tinham um Estilo Educativo Parental Autoritativo contra 6,7% que consideraram que os seus pais tinham um Estilo Educativo Parental Permissivo. Cruzando os dados da tabela 3 e da tabela 4, verificamos que existe uma concordância de 93,3% quanto ao Estilo Educativo Parental revelado pelos pais e percebido pelos seus filhos.

Dado não se poderem fazer correlações entre os perfis de Estilos Educativos Parentais dos pais e dos filhos, visto que o facto de 100% dos pais revelarem um estilo autoritativo dota esta variável de um carácter contínuo o que impede a realização de correlações com outras variáveis, equacionamos correlacionar as sub-escalas dos Estilos Educativos Parentais – amor e autonomia. Esta decisão permite não só que estes dados não sejam relevados para segundo plano, como é ainda justificada pelo facto de, ao analisarmos os valores brutos das sub-escalas “amor” e “autonomia”, ser possível ter uma visão menos redutora como a que seria proveniente de correlações que admitissem apenas os valores de corte. Mais do que rotularmos os Estilos Educativos Parentais nas suas quatro vertentes – Autoritativo, Autoritário, Permissivo e Negligente, importa perceber de que forma a percepção de uma maior autonomia ou amor influencia o Autoconceito e o rendimento académico das nossas crianças. Ora esta percepção mais clara é possível se, ao invés de utilizarmos os valores de corte onde se admite que uma pontuação acima ou abaixo

de X, independente dos valores aí contidos serem mais ou menos díspares, revela a mesma coisa, utilizarmos os valores brutos de autonomia e amor.

Propusemo-nos então a tentar aferir se existem correlações entre as sub-escalas dos Estilos Educativos Parentais na versão dos pais e dos filhos.

Tabela 5 - Correlação entre as sub-escalas Amor e Autonomia – pais e filhos

		Amor - EEEP versão para pais	Autonomia - EEEP versão para pais
Amor – EEEP versão para filhos	Correlação de Pearson	-,049	-,313 <sup>*</sup>
	Sig. (2-tailed)	,751	,036
	N	45	45
Autonomia - EEEP versão para filhos	Correlação de Pearson	,072	,025
	Sig. (2-tailed)	,637	,872
	N	45	45

Observa-se a existência de uma correlação negativa moderada fraca entre as variáveis amor – versão filhos e autonomia – versão pais, ou seja, quanto mais altos os valores de autonomia revelados pelos pais, menor seria a percepção de amor por parte dos filhos, relativamente aos seus cuidadores.

Com vista a podermos proceder à verificação da existência ou não de diferenças significativas relativas às médias obtidas nas sub-escalas do Autoconceito, procedemos primeiramente à análise da normalidade das distribuições. Foi utilizado o teste Shapiro-Wilk, dada a dimensão da nossa amostra ser inferior a n=50.

Tabela 6 – Análise da normalidade das distribuições das sub-escalas do Autoconceito e dos Estilos Educativos Parentais

	Shapiro-Wilk		
	Estatística	df	Sig.
Competência Escolar	,962	45	,151
Aceitação Social	,949	45	,045
Competência Atlética	,974	45	,387
Aparência Física	,954	45	,075
Atitude Comportamental	,982	45	,682
Global	,908	45	,002
Amor - EEEP versão para pais	,808	45	,000
Autonomia – EEEP versão para pais	,972	45	,350
Amor - EEEP versão para filhos	,811	45	,000
Autonomia – EEEP versão para filhos	,920	45	,004

As sub-escalas Competência Escolar, Competência Atlética, Aparência Física, Atitude Comportamental e Autonomia Pais, seguem distribuição normal, pelo que na sua análise foi utilizado o teste t-student. Quanto às variáveis Aceitação Social, Autoconceito Global, Amor Pais, Amor Filhos e Autonomia Filhos, dado não seguirem uma distribuição normal, foi utilizado o teste Mann-Whitney na sua análise.

Importa agora aferir se existem diferenças significativas nas sub-escalas do Autoconceito, relativamente aos perfis de Estilos Educativos Parentais apresentados pelos filhos – autoritativo e permissivo.

Tabela 7 - T-Student para Perfil Filhos e sub-escalas do Autoconceito que seguem distribuição normal

		Teste de Igualdade de Variâncias de Levene		T-Student						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Diferença de Médias	Desvio Padrão	Intervalo de Confiança da Diferença 95%	
									Mínimo	Máximo
Competência Escolar	Equal variances assumed	,040	,843	2,439	43	,019	,91667	,37591	,15856	1,67477
	Equal variances not assumed			2,287	2,255	,135	,91667	,40073	-,63376	2,46710
Competência Atlética	Equal variances assumed	1,947	,170	,090	43	,929	,03571	,39814	-,76721	,83864
	Equal variances not assumed			,158	3,228	,884	,03571	,22598	-,65555	,72698
Aparência Física	Equal variances assumed	3,893	,055	1,076	43	,288	,44444	,41319	-,38884	1,27772
	Equal variances not assumed			,539	2,058	,642	,44444	,82423	-3,89714	3,00825
Atitude Comportamental	Equal variances assumed	1,601	,213	-,260	43	,796	-,07937	,30573	-,69593	,53720
	Equal variances not assumed			-,474	3,360	,665	-,07937	,16753	-,58159	,42286

As variâncias são homogêneas (Teste Levene, sig.> 0.05), pelo que se utilizou o teste t-student para aferir se existem diferenças nas médias das sub-escalas relativamente aos Estilos Educativos Parentais Autoritativo e Permissivo. A análise da tabela parece sugerir que existem diferenças significativas entre os Perfis Autoritativo e Permissivo (versão para filhos), quanto à variável Competência Escolar (sig.= 0,019).

Torna-se então relevante analisar esta diferença, comparando as médias obtidas pelos filhos provenientes de famílias autoritativas e permissivas na dimensão Competência Escolar.

Tabela 8 - Estatística Descritiva das Frequências da Variável Competência Escolar no Perfil Filhos – Autoritativo

N	Válido	42
Média		2,8056
Mediana		2,8333
Moda		2,83
Desvio Padrão		,62677
Mínimo		1,00
Máximo		3,83
Percentis	25	2,4583
	50	2,8333
	75	3,1667

Tabela 9 - Estatística Descritiva das Frequências de Competência Escolar no Perfil Filhos – Permissivo

N	Válido	3
Média		1,8889
Mediana		1,5000
Moda		1,50
Desvio Padrão		,67358
Mínimo		1,50
Máximo		2,67
Percentis	25	1,5000
	50	1,5000
	75	2,6667

Verifica-se que a média obtida na sub-escala do Autoconceito “Competência Escolar”, nos filhos que classificaram os Estilo Educativo de seus pais como autoritativo é superior ( $M=2,81$ ;  $DP=0,63$ ) à dos filhos que consideraram o Estilo Educativo de seus pais como Permissivo ( $M=1,89$ ;  $DP=0,67$ ). De igual forma, os valores máximos obtidos na sub-escala supramencionada, foram superiores nos filhos de pais autoritativos ( $Max=3,83$ ) quando comparados aos filhos de pais permissivos ( $Max=2,67$ ).

Quanto às sub-escalas que não apresentaram uma distribuição normal (Aceitação Social e Autoconceito Global), foi utilizado o teste Mann-Whitney para aferir se existem diferenças significativas nas médias destas duas sub-escalas relativamente aos filhos de pais autoritativos e permissivos. Contudo, não se observou qualquer diferença na média das duas sub-escalas.

Tabela 10 - Mann-Whitney para Perfil Filhos e sub-escalas do Autoconceito que não seguem distribuição normal

	Global	Aceitação Social
Mann-Whitney U	43,000	31,500
Wilcoxon W	49,000	37,500
Z	-,915	-1,442
Asymp. Sig. (2-tailed)	,360	,149
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,393 <sup>a</sup>	,160 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Perfil\_filhos

Dado não poderem ser realizadas correlações entre os Perfis de Estilos Educativos e outras variáveis pelas razões anteriormente mencionadas, na análise das correlações das sub-escalas do Autoconceito foram utilizados os valores brutos de “autonomia” e “amor” referentes tanto aos pais como aos filhos.

Tabela 11 - Correlações entre as sub-escalas do Autoconceito e as sub-escalas dos Estilos Educativos Parentais

		Amor – EEEP versão para pais	Autonomia - EEEP versão para pais	Amor - EEEP versão para filhos	Autonomia - EEEP versão para filhos
Competência Escolar	Correlação de Pearson	,009	,078	,058	,363 <sup>*</sup>
	Sig. (2-tailed)	,954	,611	,707	,014
	N	45	45	45	45
Aceitação Social	Correlação de Pearson	-,109	,036	,307 <sup>*</sup>	,238
	Sig. (2-tailed)	,477	,814	,040	,116
	N	45	45	45	45
Competência Atlética	Correlação de Pearson	,216	,072	,030	,063
	Sig. (2-tailed)	,155	,639	,846	,679
	N	45	45	45	45
Aparência Física	Correlação de Pearson	,000	,082	,319 <sup>*</sup>	,263
	Sig. (2-tailed)	,999	,590	,033	,081
	N	45	45	45	45
Atitude Comportamental	Correlação de Pearson	,013	,197	,041	,090
	Sig. (2-tailed)	,931	,195	,787	,559
	N	45	45	45	45
Global	Correlação de Pearson	,009	,396 <sup>**</sup>	,066	,172
	Sig. (2-tailed)	,955	,007	,665	,260
	N	45	45	45	45

Quanto à análise das correlações entre as sub-escalas do Autoconceito e as sub-escalas dos Estilos Educativos Parentais, a análise da tabela parece revelar que não se registam quaisquer correlações entre as sub-escalas do Autoconceito e a variável “amor pais”.

Relativamente à sub-escala de Autoconceito Global e a variável “autonomia pais”, verifica-se a existência de uma correlação moderada fraca.

Observou-se igualmente uma correlação moderada fraca entre as sub-escalas de Aceitação Social e Aparência Física e a variável “amor filhos”.

Relativamente à sub-escala Competência Escolar e à variável “autonomia filhos”, regista-se a existência de uma correlação moderada fraca.

Tabela 12 - Mann-Whitney para Perfil Filhos e notas

	Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio
Mann-Whitney U	60,500	62,500	57,500
Wilcoxon W	66,500	68,500	63,500
Z	-,131	-,026	-,299
Asymp. Sig. (2-tailed)	,896	,979	,765
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,915 <sup>a</sup>	,983 <sup>a</sup>	,814 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Perfil\_filhos

A análise da tabela 12 sugere que não se verifica a existência de diferenças significativas quanto às médias das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio e o Perfil de Estilo Educativo Parental percebido pelos filhos (Autoritativo e Permissivo). No entanto, dado que, como já referido anteriormente, a admissão de valores de corte e a existência de apenas 3 sujeitos que percebem o Estilo Educativo dos seus pais como Permissivo, contra 42 que os percebem como autoritativos, torna esta variável pouco discriminante, optámos por correlacionar as notas obtidas nas disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Estudo do Meio também com as sub-escalas “amor” e “autonomia”.

Tabela 13 - Correlações entre as sub-escalas dos Estilos Educativos Parentais e o Desempenho Académico

			Amor - EEEEP versão para pais	Autonomia - EEEP versão para pais	Amor - EEEEP versão para filhos	Autonomia - EEEP versão para filhos
Spearman's rho	Língua Portuguesa	Coeficiente de Correlação	,067	,032	-,045	,018
		Sig. (2-tailed)	,663	,833	,771	,904
		N	45	45	45	45
	Matemática	Coeficiente de Correlação	-,138	-,115	-,083	-,076
		Sig. (2-tailed)	,367	,450	,586	,621
		N	45	45	45	45
	Estudo do Meio	Coeficiente de Correlação	,037	,036	,058	,041
		Sig. (2-tailed)	,809	,814	,707	,789
		N	45	45	45	45

Contudo, também nesta correlação que se pressupõe mais fina, não se regista a existência de correlações entre as disciplinas de Matemática, Estudo do Meio e Língua Portuguesa e as sub-escalas dos Estilos Educativos Parentais.

## Discussão

### Autoconceito e Desempenho Académico

O Autoconceito Académico apresentou correlações positivas com o desempenho em Língua Portuguesa, corroborando os dados de outras pesquisas que concluíram existir uma influência mútua entre Desempenho Académico e Autoconceito Académico, levantando-se a hipótese de que as crianças com melhor Autoconceito, académico ou global, apresentariam uma maior persistência relativamente às suas tarefas escolares (Cia & Barham, 2008; Vilela & Loureiro, data desconhecida).

Contudo, é de ressaltar que apenas o desempenho na língua materna teve impacto no Autoconceito Académico, não se tendo verificado qualquer correlação entre as disciplinas de Matemática e Estudo do Meio e esta dimensão do Autoconceito, ao contrário do verificado noutros estudos que encontraram correlações pelo menos entre aritmética e língua materna e o Autoconceito Académico (Cia & Barham, 2008).

Assim sendo, os resultados deste estudo contrariam o pressuposto de que o Autoconceito Académico e o desempenho nas diferentes disciplinas se influenciam mutuamente, podendo levantar a hipótese de que nem todas as disciplinas assumem, pelo menos nas idades compreendidas no nosso estudo, a mesma importância no estabelecimento do Autoconceito Académico.

Todavia, é de realçar que não são apenas as notas, mas também o feedback obtido pelos pais, professores e pares relativamente ao seu rendimento académico que medeiam o desenvolvimento do Autoconceito Académico, sendo por vezes de somenos importância o desempenho efectivo quando comparado com a percepção que se tem desse resultado (Senos & Diniz, 1998).

Por outro lado, temos que ter em conta que a idade das crianças que compõe a nossa amostra pode desempenhar um papel importante no que diz respeito à adequação do seu Autoconceito Académico relativamente ao seu real Desempenho Académico, dado que os estudos feitos quanto à evolução do Autoconceito sugerem que a criança evolui de um primeiro estágio de positivismo exacerbado do seu Autoconceito para uma postura mais realista e com maior percepção dos seus pontos

fortes e fracos (Marsh, 1989, 1990, 1998; Harter 1999), definindo-se o Autoconceito Académico, de acordo com Burns (1982, cit. por Ravara, 2005), apenas no final do ensino primário.

De facto, os resultados de um estudo feito acerca do erro de mensuração do Autoconceito Académico (Guay & Marsh, 2003) sugerem que este com o avanço na idade se torna mais confiável, mais estável e mais correlacionado com os resultados escolares.

Outra questão importante que se levanta quando falamos de correlações entre Autoconceito Académico e resultados escolares é o facto de poderem existir dentro do Autoconceito Académico factores de segunda ordem – Autoconceito Académico verbal e Autoconceito Académico matemático, que se correlacionariam de forma mais próxima com os desempenhos nessas duas áreas, tal como proposto pelo Modelo de Marsh-Shavelson (1985, cit. por Marsh & Ayotte, 2003) e corroborado pelos resultados obtidos em investigações neste campo (Marsh, 1987; cit. por Marsh 2003; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh, 2003) que demonstram a existência de uma clara diferenciação entre Autoconceito Académico e Autoconceito verbal.

No entanto, o instrumento utilizado no nosso estudo para a mensuração do Autoconceito – *Self-Perception Profile for Children* (Harter, 1985) não permite discriminar entre estes factores de segunda ordem, considerando apenas o Autoconceito Académico geral.

Quanto à sub-escala de Aceitação Social, esta correlacionou-se positivamente com o desempenho em Estudo do Meio, não tendo apresentado qualquer correlação com outras disciplinas curriculares. Esta influência positiva da Aceitação Social no Desempenho Académico poderia sugerir que uma maior assertividade, aceitação pelos pares e habilidades sociais seriam preponderantes num melhor Desempenho Académico (Del Prette & Del Prette, 2005; Gresham, Lane, MacMillan, Bocian & Ward, 2000; Kansi et al., 2003, cit. por Cia & Barham, 2008). No entanto, dado que os nossos resultados encontraram uma correlação apenas com uma disciplina – Estudo do Meio, não se torna evidente que, neste caso, a Aceitação Social tenha um forte impacto no desempenho em todas as áreas curriculares.

Relativamente à sub-escala de Aparência Física, foram encontradas correlações positivas apenas com o Desempenho Académico na disciplina de Estudo do Meio. Apesar da existência desta correlação, é a ausência de correlações com as disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa que suscita maior interesse. Essa

ausência de correlações pode indicar, como sustentado noutros estudo, que o Desempenho Académico está mais correlacionado com atributos internos do que externos (Okano, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2004, cit. por Cia & Barham, 2008).

Quanto à sub-escala de Atitude Comportamental, esta revela na presente investigação uma correlação positiva com as disciplinas de Língua Portuguesa e Estudo do Meio, ou seja, as crianças com melhores desempenhos nestas disciplinas percebem-se como melhores comportadas e, inversamente, um pior desempenho nestas disciplinas correlaciona-se com uma auto-percepção de comportamento mais indisciplinado.

Se analisássemos estes resultados à luz do modelo teórico resultante de diversos estudos (Robinson, 1978; Robinson & Tayler, 1986; Senos, 1996, 1997; Serra, 1988; Veiga, 1995; cit. por Senos & Diniz 1998) que postula que um comportamento indisciplinado serve por vezes o propósito de manutenção da auto-estima face a uma ameaça percebida ao seu sentimento de competência, poderíamos afirmar que os nossos resultados corroboram este modelo teórico.

Contudo, se tivermos em conta que também existem correlações positivas, apesar de moderadas, entre as mesmas disciplinas e o Autoconceito Global, corroborando o resultado de outros estudos (Vilela & Loureiro, 2000), o que indica a presença de um impacto negativo mútuo entre um fraco Desempenho Académico e o desenvolvimento do Autoconceito Global, poderemos levantar a correlação Fraco Desempenho Académico – Baixo Autoconceito na dimensão Atitude Comportamental – Baixo Autoconceito Global, o que invalida o pressuposto, relativamente à nossa amostra, de que a indisciplina poderia servir o propósito de proteger o Autoconceito Global de uma ameaça percebida em relação à sua competência, tal como conclui a investigação de Senos e Diniz (1998).

É de notar que o desempenho na disciplina de matemática não se correlacionou com nenhuma sub-escala do Autoconceito, sugerindo então a análise dos nossos dados que esta disciplina não exerce qualquer influência no Autoconceito das crianças que integraram a nossa amostra, incluindo no Autoconceito Académico. Esta ausência de correlações, numa disciplina considerada no âmbito académico como fulcral, pode justificar-se por uma inexistência da importância que lhe é atribuída pelos próprios alunos. Este dado contraria os de outros estudos que

encontraram correlações positivas entre o desempenho em matemática ou aritmética e pelo menos a dimensão de Autoconceito Académico (Cia & Barham, 2008).

### Estilos Educativos Parentais

Apesar de não existirem tipos puros quanto aos Estilos Educativos Parentais, mas apenas tendência para um determinado estilo (Baumrind, 1971, cit. por Barros, 1994), o estilo educativo autoritativo é considerado como sendo o ideal, dado que conjuga o elemento “amor” com uma certa autonomia que favorece uma responsabilização, dado esta autonomia ser acompanhada de regras que, apesar de negociáveis, devem ser respeitadas.

De acordo com os resultados obtidos na nossa investigação, este foi o estilo educativo predominante das famílias que compõem a nossa amostra. Ora se de certa forma estes resultados contrariam o esperado, que seria uma predominância do estilo permissivo, dada a análise social onde se postula a existência de uma falta de capacidade de os pais se autorizarem perante os seus filhos, consequência talvez da necessidade de se repararem narcisicamente à custa destes, dando aos seus filhos uma vasta gama de escolhas quanto a decisões quotidianas (Kamers, 2006; Ornstein, 1999); por outro lado, parece existir na literatura encontrada uma certa confusão entre autoritarismo e autoridade.

De facto, a percepção de autonomia por parte dos filhos, característica esta presente no estilo educativo autoritativo, pouco ou nada tem a ver com a inexistência ou desrespeito de regras. A questão central é que o autoritarismo, onde a imposição e a obediência cega às regras é lei, difere substancialmente da capacidade de colocar regras justas, flexíveis e passíveis de serem explicadas para poderem ser interiorizadas (Santos, 2007). Ora a perda que se verifica pela análise dos nossos resultados é a de uma autoridade imposta, prevalecendo o exercício de uma autoridade democrática e negociada, e de um controlo baseado na negociação e na negociação (Roussel, 2001, cit. por Santos 2007).

Tal como sugerido por Barros (1994), propusemo-nos a investigar se a ideia que os pais têm da forma como educam coincidia com a percepção que os seus filhos têm do estilo educativo dos seus pais. Por outro lado, e mais do que a verificação de uma correspondência, parece-nos essencial focarmo-nos nas vivências das crianças dos próprios estilos educativos e, quais as consequências que essa percepção tem no

seu Autoconceito e resultados escolares, isto porque ao nos centrarmos no ponto de vista da criança poderemos ter uma ideia mais clara da real influencia exercida pelos estilos educativos dos seus pais (Montandon, 2005).

Os nossos resultados apontam para uma correspondência quase total entre os Estilos Educativos Parentais auto atribuídos pelos pais e a percepção que os filhos têm destes. Porém, a investigação neste campo é, a nosso conhecimento, escassa, o que não nos permite fazer mais do que pressuposições acerca desta correspondência.

Curiosamente, ao nível das correlações entre as sub-escalas dos Estilos Educativos Parentais (amor e autonomia percebidos pelos filhos com amor e autonomia auto atribuídos pelos pais), apenas foi encontrada uma correlação negativa entre a variável do amor percebido pelos filhos e a autonomia que os pais consideravam dar aos seus filhos, o que sugere que quanto menor a autonomia dada pelos pais aos seus filhos, maior o amor percebido por estes e vice-versa. Contudo, é de ressaltar que esta correlação não foi encontrada entre as próprias percepções de autonomia e amor dos filhos, o que dota estes resultados de um carácter inconclusivo.

Quanto aos resultados obtidos na análise das diferenças das médias do Autoconceito Académico em crianças provenientes de famílias autoritativas ou permissivas, estes sugerem que os filhos de pais autoritativos tem um Autoconceito Académico mais elevado quando comparados com as crianças que referiram os seus pais como permissivos. Estes resultados vão ao encontro dos muitos estudos efectuados nesta área onde se conclui que um estilo autoritativo favorece o Desempenho Académico, directa ou indirectamente, ou seja, através de um melhor Autoconceito Académico ou de outras variáveis mediadoras (Maccoby & Martin, 1983). Já o estilo permissivo correlaciona-se negativamente com esta dimensão do Autoconceito (Barros, 1994; Maccoby & Martin, 1983).

Esta correlação negativa entre Autoconceito Académico e Estilo Educativo Parental permissivo pode ficar a dever-se a uma certa falta de exigência percebida pelos filhos relativamente aos seus pais, característica realçada por Baumrind em 1966 ao caracterizar o estilo educativo permissivo, por oposição ao estilo autoritativo onde há claramente uma exigência dos pais perante os seus filhos. Podemos supor que esta exigência ou a ausência dela possa levar a uma maior ou menor responsabilização dos filhos face às suas tarefas escolares.

Ao analisarmos a relação entre o Autoconceito Académico e as sub-escalas dos Estilos Educativos Parentais, remetendo-nos especificamente à influência do amor e autonomia como variáveis específicas, ao invés do estilo educativo como um todo, encontramos corroboração para as nossas questões iniciais que partiam da premissa de que uma maior autonomia percebida pelos filhos correlaciona-se positivamente com um Autoconceito Académico mais elevado. Ora esta análise mais fina mostra-nos que não é a percepção de um amor mais elevado (característica comum aos dois estilos supramencionados), mas a percepção de autonomia vs. controlo que, neste caso, influencia o Autoconceito Académico. Tal facto pode ficar a dever-se a que um maior controlo, ou melhor, uma conjugação de elevados níveis de amor com elevados níveis de controlo por parte dos pais possa ter como efeito nos filhos a percepção de uma maior dependência dos seus pais, de uma superprotecção (Barros, 1994) e, conseqüentemente, uma menor capacidade – caso do estilo permissivo, por oposição às crianças que experimentam uma maior autonomia que os poderá levar a considerar-se mais capazes.

Todavia, ao analisarmos os nossos resultados em termos de correlações entre Estilos Educativos Parentais e Desempenho Académico, não observamos diferenças entre os estilos autoritativo e permissivo quanto aos resultados escolares obtidos, mas apenas entre estes dois estilos educativos e o seu efeito no Autoconceito Académico.

Similarmente, ao nível do Autoconceito Global, a percepção de autonomia parece ter neste domínio uma influência directa e positiva. Contudo, não existem neste campo muitos estudos que forneçam uma sustentação teórica consistente que justifique a correlação entre autonomia e o Autoconceito Global. Tal facto deve-se aos estudos existentes terem-se focado na influência dos Estilos Parentais nas diferentes dimensões do Autoconceito e não nas variáveis que caracterizam os diferentes estilos, o que, a nosso ver, faz com que pequem pela ausência de uma análise mais detalhada do que a fornecida pela atribuição de um rótulo que pressupõe como igual a influência de valores abaixo ou acima de um valor de corte.

No entanto, se nos focarmos na influência do estilo educativo permissivo no Autoconceito Global, foco esse a que nos permitimos dado ser a baixa percepção de autonomia que o distingue do estilo educativo autoritativo, os nossos resultados contrariam os de outros estudos que concluem que este estilo teria como efeito um elevado Autoconceito Global (Viezzler, Webber & Bradenburg, 2003; Martinez & Garcia, 2008). Todavia, este efeito poderá ser devido à elevada percepção de amor e

não à de uma maior ou menor autonomia, pois é esta última variável que, quando com valores baixos, tem como suposta influência uma menor percepção de capacidade a todos os níveis, dado o controlo e dependência que são inerentes. Ora podemos supor, que este sentimento de menor capacidade tenha também influência no Autoconceito Global e não apenas no Autoconceito Académico.

Relativamente às restantes sub-escalas do Autoconceito (competência atlética, Aparência Física, Atitude Comportamental, Aceitação Social e Autoconceito Global), não foram encontradas diferenças significativas quanto aos filhos de pais permissivos e autoritativos. Estes resultados vão ao encontro dos obtidos noutros estudos neste campo, excepto no que diz respeito à sub-escala de Atitude Comportamental, onde os filhos de pais permissivos são descritos como mais propensos a problemas comportamentais (Viezzler, Webber & Bradenburg, 2003).

Contudo, existe apenas uma tendência para o desenvolvimento destes problemas de comportamento, o que pode justificar que, na nossa investigação, não tenham sido encontrados valores mais baixos na sub-escala de Atitude Comportamental quantos aos filhos que classificaram os seus pais como permissivos. Para mais, a média de idades das crianças que compõem a nossa amostra é demasiado baixa, o que pode significar que o seu Autoconceito ainda não seja tão diferenciado como o que será aquando da adolescência (Hidalgo & Palácios, 1995, cit. por Barham & Cia, 2008; Damon & Hart, 1988, cit. por Harter, 1990, 1998).

Quanto às sub-escalas de Aparência Física e Aceitação Social, os nossos resultados sugerem a existência de uma correlação positiva com a sub-escala de amor, o que corrobora os resultados obtidos noutros estudos onde filhos de pais permissivos e autoritativos não apresentavam diferenças ao nível do Autoconceito social e físico (Martinez & Garcia, 2008), o que nos leva a supor que estas sub-escalas do Autoconceito estejam correlacionadas com a percepção de amor que se apresenta como variável comum aos dois estilos educativos em questão.

Remetendo-nos especificamente para a correlação sugerida pelos nossos resultados entre a sub-escala de Aparência Física e a percepção de amor, encontramos suporte para estes dados nos resultados de outros estudos que evidenciam a qualidade da relação familiar como relacionada com o Autoconceito de Aparência Física sugerindo-se como explicação para estes resultados que uma mais elevada percepção de Aparência Física pode ser devida a sentimentos de suporte e aceitação familiares (Peixoto, 2004; Ravara, 2005).

## Conclusão

Tratando-se de um estudo exploratório, os dados obtidos devem ser encarados como elementos para novos estudos e como ponto de partida para aprofundamento de novas questões relacionadas com a parentalidade.

Nesta investigação pretendeu-se estudar a relação entre Autoconceito e Desempenho Académico, bem como averiguar se existe correspondência entre os Estilos Educativos Parentais tal como percebidos por pais e filhos e qual a influência de diferentes Estilos Educativos Parentais no Autoconceito e desempenho académico da criança. Para o efeito, foi levado a cabo um estudo numa Escola de Ensino Básico, com 45 alunos participantes com idades ancoradas entre os 8 e os 11 anos e seus pais.

Os resultados obtidos na presente investigação fazem-nos reflectir acerca da real intervenção dos Estilos Educativos Parentais como variável influenciadora do Autoconceito nas crianças.

Todavia, podemos afirmar que os nossos resultados vão ao encontro dos de estudos congéneres onde se conclui que o estilo autoritativo favorece o Desempenho Académico ou o Autoconceito Académico como variável mediadora (Maccoby & Martin, 1983) enquanto o estilo permissivo se correlaciona negativamente com esta dimensão do Autoconceito (Barros, 1994; Maccoby & Martin, 1983), não tendo sido observadas diferenças quanto aos resultados escolares obtidos.

Por outro lado, os nossos resultados sugerem que o estilo permissivo não se reflecte num aumento do Autoconceito Global, contrariando os resultados de outras investigações (Viezzer, Webber & Bradenburg, 2003; Martinez & Garcia, 2008).

Relativamente às restantes sub-escalas do Autoconceito (competência atlética, Aparência Física, Atitude Comportamental, Aceitação Social e Autoconceito Global), não foram encontradas diferenças significativas quanto aos filhos de pais permissivos e autoritativos o que corrobora os resultados obtidos noutros estudos onde filhos de pais permissivos e autoritativos não apresentavam diferenças ao nível do Autoconceito social e físico (Martinez & Garcia, 2008).

Conclui-se igualmente que ao nível de uma pretensa perda de autoridade postulada por diferentes autores (Kamers, 2006; Ornstein, 1999), na nossa

investigação o que de facto emerge é a perda do autoritarismo, corroborando a hipótese levantada por outros autores (Roussel, 2001, cit. por Santos, 2007).

Como variáveis interligadas, pareceu-nos ter mais relevância as correlações encontradas entre o próprio Desempenho Académico e as diferentes dimensões do Autoconceito.

No nosso estudo a reflexão acerca da influência dos Estilos Educativos Parentais no Autoconceito é limitada, dado terem emergido apenas dois estilos – autoritativo e permissivo, que não sugeriram influir de forma significativamente distinta ao nível do Autoconceito e do Desempenho Académico. Por outro lado, dada a reduzida dimensão da nossa amostra, os resultados obtidos não poderão ser generalizados, mas apenas indicativos de tendências que se verificaram relativamente aos participantes do nosso estudo.

Seria oportuno em estudos subsequentes serem aplicadas escalas de importância no que diz respeito às diferentes disciplinas, dado que estas parecem exercer influências distintas nas diferentes dimensões do Autoconceito.

Em estudos posteriores seria também interessante verificar a interação específica entre Desempenho Académico, a dimensão de Atitude Comportamental e o Autoconceito Global, utilizando para isso dois grupos distintos de alunos com bom Desempenho Académico e com baixo Desempenho Académico para que se possa aferir de forma mais clara se uma baixa Atitude Comportamental percebida pode ter origem num baixo Desempenho Académico e se de facto a indisciplina serve o propósito de manter altos níveis de auto estima global para proteger o *self* de uma ameaça percebida pela existência de uma fraca performance académica (Senos & Diniz, 1998).

Os resultados obtidos fazem pensar que se poderá intervir juntos dos pais no sentido de um reforço do exercício de autoridade partilhada, conjugando amor e autonomia com vista a um favorecimento da responsabilização dos seus filhos, abandonando métodos mais tradicionais de exercício de autoritarismo rígido e inflexível. Esta intervenção poderá ser efectuada através de programas de competência parental ou até de grupos de pais no próprio âmbito escolar, dado este poder ser um ambiente propício para a discussão de questões acerca da parentalidade.

Como nota final, gostaríamos de destacar a importância de, ao investigar questões relativas à parentalidade, darmos especial enfoque às vivências das próprias crianças, destinatárias de todas as praticas parentais, tal como realizado no presente

estudo. Voltamos a ressaltar que as crianças, mais do que variáveis de gênero ou idade que possam influenciar as práticas ou estilos educativos dos seus pais, são seres humanos que sentem, experimentam e têm expectativas relativamente aos seus pais.

## Referências

Affonseca, S. (2005). *Prevenindo o fracasso escolar: comparando o Autoconceito e Desempenho Académico de filhos de mães que trabalham fora e donas de casa*. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. São Paulo: Universidade Federal de São Carlos.

Barham, E. J., & Cia, F. (2008). Estabelecendo a relação entre Autoconceito e Desempenho Académico de crianças escolares. *PSICO*, 39, 21-27.

Barros, J.H.O. (Org.). (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Barros, J.H.O. (1996). *Avaliação dos Estilos Educativos Parentais*. Comunicação apresentada no VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE, “Métodos quantitativos na investigação educacional”, Lisboa (reimpressão em Albano Estrela (Ed.), *Methodes et techniques de recherche scientifique en education, VII colloque national* (pp 239-250). Lisboa: A.F.I.R.S.E., 1996).

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

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88

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

Baumrind, D., & Black A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child development*, 38, 291-327.

Bayle, F. (2005). A parentalidade. In I. Leal (Ed.), *Psicologia da gravidez e da parentalidade* (pp.317-346). Lisboa: Fim de Século.

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (1999). Parenting. In L. Balter e C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child Psychology: A handbook of contemporary issues* (339-362). Philadelphia: Psychology Press.

Buri, J. R. (1991). Parental authority questionnaire. *Journal of personality assessment*, 57, 110-119.

Burns, R.B. (1986). *The Self-Concept* (4ªed.). Londres: Longman.

Byrne, B.M. (1986). The general/academic *self-concept* nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.

Carneiro, G. R. S., Martinelli, S. C., & Sisto, F. F. (2003). Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 427-434.

Cia, F., Williams, L. C., & Pamplin, R. C. (2008). O impacto do envolvimento parental no Desempenho Académico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, 13, 351-360.

Cowan, P., Powel, D., & Cowan, C. (1998). Parenting interventions: a family systems perspective. In I. Sigel, & K. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology* (5ª ed., Vol.4, pp.3-72). New York: John Wiley & Sons.

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

Gecas, V. (1982). The *self-concept*. *Annual Reviews of Sociology*, 8, 1-33.

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.

Harter, S. (1990). Processes underlying adolescent *self-concept* formation. In R. Montemayor (Ed), *From childhood to adolescence: a transitional period?* (pp.205-239). Londres: Sage Publications.

Harter, S. (1992). Visions of *Self*: Beyond the Me in the mirror. In J.E. Jacobs (Ed), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 99- 144). Lincoln: University of Nebraska Press.

Harter, S. (1998). The development of *self-representations*. In W. Damon (Ed), *Handbook of Child Psychology* (5ª ed., Vol.3, pp. 553-617). New York: John Wiley & Sons.

Harter, S. (2006). *The Self*. In R. Lerner (Ed), *Handbook of Child Psychology* (6<sup>a</sup> ed., vol.3, pp.505-570). Hoboken: John Wiley & Sons.

Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Kamers, M. (2006). As novas configurações da família e o estatuto simbólico das funções parentais. *Estilos da Clínica, 11*, 108-125.

Leal, I. (2005). Novas e velhas parentalidades. In I. Leal (Ed.), *Psicologia da gravidez e da parentalidade* (pp.363-405). Lisboa: Fim de Século.

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4<sup>a</sup> ed., pp. 1-101). New York: Wiley.

Marsh, H. (1990). The structure of academic *self*-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology, 82*, 623-636.

Marsh, H. (1990). Causal ordering of academic *self*-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology, 82*, 646-656

Marsh, H., & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of *self*-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 95*, 687-706.

Marsh, H., Guay, F., & Boivin, M. (2003). Academic *self*-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*, 124-136.

Marsh, H., Byrne, B., & Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic *self*-concept: its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 80*, 366-380.

Martinez, I., & Garcia J. F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Adolescence, 43*, 13-29.

Martins, M. A., Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (1995). Escala de auto-conceito para crianças e pré-adolescentes de Susan Harter. In L. Almeida (Ed.), *Provas psicológicas em Portugal* (pp.79-89). Braga: Apport.

Montandon, C. (2005). As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. *Educação Social*, 26, 485-507.

Muniz S. M., & Azevedo A.C. (2004) Desempenho escolar e relacionamento familiar. *Revista de Ciências da Educação*, 10, 45-76.

Ornstein, A. (1999). Changing patterns in parenting: comments on the origin and consequences of unmodified grandiosity. In A. Goldberg (Ed.), *Progress in self psychology* (vol.15, pp. 245-258). Hillsdale: The Analytic Press.

Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, Autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, Autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º ano de escolaridade*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Minho, Braga.

Peixoto, F., & Rodrigues, P. (2005). *Atitudes parentais em relação ao Desempenho Académico dos filhos e a sua relação com o Autoconceito, auto-estima e motivação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Ravara, P. (2005). *A relação familiar e o Desempenho Académico: estudo das relações entre percepção da relação familiar, motivação, Autoconceito e resultados académicos em alunos do 7º e 9º anos de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Salvador, A. (2007). *Análise da relação entre práticas educativas parentais, envolvimento com tarefas escolares, depressão e Desempenho Académico de adolescentes*. Dissertação de Mestrado em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Santos, F. (2007). *Uma reflexão sobre a falta de limites: tematizando a alteridade*. Dissertação de Mestrado, em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, não publicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2, 267-276.

Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). *Self-concept: the interplay of theory and methods*. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.

Shavelson, R., Hubner, J., & Stanton, G. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7, 57-66.

Veiga, F. (1988). Disciplina materna, Autoconceito e rendimento escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 47-56.

Viezzler, A. P., Webber L. N., & Bradenburg, O. J. (2003). A relação entre o Estilo Parental e o otimismo da criança. *Psico-USF*, 1, 71-79.

Vilela, A., Loureiro, S. (2000, Setembro). *Autoconceito, desempenho escolar e comportamento*. Comunicação apresentada no Congresso Hispano – Português de Psicologia, Santiago de Compostela.

Anexo A

Descrição dos Participantes

Tabela 1 - Gênero

	Percentagem válida	Percentagem Acumulada
Feminino	53,3	53,3
Masculino	46,7	100,0
Total	100,0	

Tabela 2 – Idade dos Filhos

	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
8,00	48,9	48,9
9,00	24,4	73,3
10,00	24,4	97,8
11,00	2,2	100,0
Total	100,0	

Tabela 3 - Ano de Escolaridade

	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
2,00	28,9	28,9
3,00	33,3	62,2
4,00	37,8	100,0
Total	100,0	

Tabela 4 - Coabitação

	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Ambos os Pais	73,3	73,3
Mãe	11,1	84,4
Pai	2,2	86,7
Família Reconstituída	4,4	91,1
Outro	8,9	100,0
Total	100,0	

Tabela 5 - Fratria

	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Irmãos	77,8	77,8
Crianças que não irmãos	8,9	86,7
Não	13,3	100,0
Total	100,0	

Tabela 6 – Idade da Mãe

N	Válido	45
Média		36,8667
Mediana		36,0000
Moda		35,00
Percentis 25		32,5000
	50	36,0000
	75	41,0000

Tabela 7 – Idade do Pai

N	Válido	40
	Missing	5
Média		39,9250
Mediana		38,0000
Moda		42,00
Percentis 25		35,0000
	50	38,0000
	75	42,0000

Tabela 8 - Habilitações Literárias da Mãe

	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Ensino Primário	4,4	4,4
Ensino Preparatório - 6 anos	6,7	11,1
Ensino Preparatório - 9 anos	24,4	35,6
Ensino Secundário	40,0	75,6
Bacharelato	2,2	77,8
Licenciatura	11,1	88,9
Outra	11,1	100,0
Total	100,0	

Tabela 9 - Habilitações Literárias do Pai

	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Menos de 4 anos	2,4	2,4
Ensino Preparatório - 6 anos	9,8	12,2
Ensino Preparatório - 9 anos	34,1	46,3
Ensino Secundário	34,1	80,5
Bacharelato	4,9	85,4
Licenciatura	14,6	100,0
Total	100,0	

Tabela 10 - Situação Profissional da Mãe

	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Doméstica	11,1	11,1
Desempregada	6,7	17,8
A trabalhar	71,1	88,9
Baixa	6,7	95,6
Outra	4,4	100,0
Total	100,0	

Tabela 11 - Situação Profissional do Pai

	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Válido	4,9	4,9
Desempregado	95,1	100,0
A trabalhar		
Total	100,0	

Tabela 12 - Quem brinca com a criança

	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Pai	4,5	4,5
Mãe	22,7	27,3
Ambos	72,7	100,0
Total	100,0	

Tabela 13 - Quem ajuda nos estudos

	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Pai	4,4	4,4
Mãe	46,7	51,1
Ambos	44,4	95,6
Outro	4,4	100,0
Total	100,0	

Tabela 14 - Tempo médio diário passado com o filho - Mãe

	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Nenhum	4,4	4,4
Menos de 2 horas	4,4	8,9
Entre 2 e 4 horas	35,6	44,4
Mais de 4 horas	55,6	100,0
Total	100,0	

Tabela 15 - Tempo médio diário passado com o filho - Pai

	Percentagem Válida	Percentagem Acumulada
Nenhum	9,5	9,5
Menos de 2 horas	21,4	31,0
Entre 2 e 4 horas	42,9	73,8
Mais de 4 horas	26,2	100,0
Total	100,0	

## Anexo B

Pedido de Autorização de Recolha da Amostra – Agrupamento de Escolas de  
Carcavelos

**Projecto de Investigação:  
“Estilos Educativos Parentais, Autoconceito e  
Desempenho Académico”**

Catarina de Almeida de Satúrio-Pires

No âmbito da minha Tese de Mestrado a ser realizada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, orientada pela Professora Doutora Teresa Botelho, venho por este meio solicitar autorização para a recolha da amostra na Escola de Ensino Básico de Sassoeiros 2.

A Tese de Mestrado subordinada ao tema “Estilos Educativos Parentais, Autoconceito e Desempenho Académico”, visa aferir a relação entre estas três variáveis com recurso a uma amostra aproximada de 70 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos. Desta forma, será solicitada autorização aos pais para a participação no estudo de todos os alunos que frequentem entre o 2º e o 4º ano de escolaridade e que se encontrem dentro deste limite de idade. A participação neste estudo é voluntária e a todos os participantes é garantida a confidencialidade e anonimato dos seus dados.

O objectivo deste estudo é o de verificar de que forma é que os diferentes Estilos Educativos Parentais propostos por Diana Baumrind (1966) – autoritário, autoritativo, negligente e permissivo – influenciam o Autoconceito das crianças em áreas como a sua Competência Escolar, Aceitação Social, competência atlética, Aparência Física, Atitude Comportamental e Auto-Estima e qual a sua relação com os resultados académicos obtidos pelas crianças.

### **Protocolo de Avaliação**

Numa primeira fase, será enviada aos pais uma Carta de Consentimento por Escrito na qual se solicita a autorização para a participação do (s) seu (s) filho (s) na investigação (Anexo A). Conjuntamente com esta carta a ser apresentada aos pais, será enviado um Questionário de Caracterização da Amostra, onde se pretende obter os dados sócio-demográficos de cada família, bem como alguns dados referentes ao estudo em si (Anexo B) e um exemplar da Escala de Estilos Educativos Parentais – versão para pais (Anexo C)

Aos alunos que participarão neste estudo serão administradas duas escalas – Escala de Autoconceito para Crianças e Pré-Adolescentes de Susan Harter (Anexo D) e a Escala de Estilos Educativos Parentais – versão para filhos (Anexo E). A aplicação de ambas as escalas será feita colectivamente e em contexto de sala de aula, procurando não interferir com o normal decorrer das aulas. Dado o tempo de

aplicação de ambas as escalas ser breve, estas poderão ser aplicadas em momentos não lectivos, tais como intervalos ou outros tempos livres.

Anexo C

Carta de Consentimento por Escrito

## Carta de Consentimento por Escrito

Aos pais de

Venho por este meio solicitar a participação dos pais dos alunos da Escola Básica Sassoeiros 2 e a autorização de participação dos seus filhos no estudo exploratório que estou a elaborar no âmbito da minha Tese de Mestrado em Psicologia Clínica, subordinada ao tema “Estilos Educativos Parentais, Autoconceito e Desempenho Académico”.

Para tal, é necessária a participação de ambos os pais ou agentes educativos e dos seus filhos, que frequentem entre o **2º e o 4º ano e/ou que tenham idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos**. A participação é voluntária e a todos os pais e filhos que aceitem integrar a amostra deste estudo é garantida a confidencialidade e anonimato dos seus dados.

A participação dos pais limitar-se-à ao **preenchimento do Questionário de Caracterização da Amostra e da Escala de Estilos Educativos Parentais** – versão para pais - que seguem em anexo. O Questionário de Caracterização da Amostra pretende apenas recolher alguns dados sócio-demográficos referentes à família e contém algumas questões relativas à relação dos pais com os seus filhos.

Ao seu filho (a) será pedido que preencha duas escalas - Escala de Autoconceito para Crianças e Pré-Adolescentes de Susan Harter e a Escala de Estilos Educativos Parentais – versão para filhos. A aplicação de ambas as escalas procurará não interferir com o normal decurso das aulas, podendo ser feita em momentos não lectivos, dado que a sua aplicação é breve.

Desde já o meu muito obrigado pela colaboração,

Catarina Satúrio-Pires

**A entrega do questionário e da escala poderá ser feita à 2ª, 3ª, 5ª e 6ª a partir das 17h30 ou aquando da reunião de notas relativas ao 2º período ao professor curricular do seu filho.**

## Anexo D

## Questionário de Caracterização da Amostra

Por favor responda a todas as questões, tratam-se apenas de opiniões, não existindo respostas certas nem erradas. Todos os dados contidos neste questionário são confidenciais. Obrigada pela sua colaboração!



## 7. Estado Civil:

	Mãe	Pai
1-Casada / o		
2-Solteira / o		
3-Viúva / o		
4-Divorciada / o ou Separada / o		
5 - Temporariamente Separada / o		
6-União de Facto		
7- Outra. Qual?		

## 8.Habilitações Literárias:

	Mãe	Pai
1-Menos de 4 anos		
2-Ensino Básico (1º ciclo) / Ensino Primário (4 anos)		
3-Ensino Básico (2º ciclo) / Ensino Preparatório (6 anos)		
4-Ensino Básico (3º ciclo) / Ensino Preparatório (9 anos)		
5-Ensino Secundário (12º ano)		
6-Ensino Politécnico (Bacharelato)		
7-Ensino Universitário (Licenciatura)		
8-Outra. Qual?		

## 9.Situação Profissional:

	Mãe	Pai
1-Doméstica/o		
2-Desempregada/o		
3-Estudante / Em formação		
4-Trabalhador / a – Estudante		
5-A trabalhar		
6-Em licença de Maternidade / Paternidade		
7- Reformada / o		
8- De baixa		
9- Outra. Qual?		

**Parte II**

10. Quem brinca normalmente com a criança?

Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

Ambos: \_\_\_\_\_

11. Quem ajuda nos estudos?

Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

Ambos: \_\_\_\_\_

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

12. Quem é o encarregado de educação?

Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

13. Quais as actividades que praticam com o vosso filho durante a semana?

Mãe: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pai: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14. Qual o tempo médio diário que passam com o vosso filho?

	Mãe	Pai
1-Nenhum		
2-Menos de 2 horas		
3-Entre 2 horas e 4 horas		
4-Apenas durante as refeições		
5-Mais de 4 horas		

Escala de Estilos Educativos Parentais – versão para pais

**ESCALA DE ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS  
(VERSÃO PARA PAIS)**

Responda sinceramente a cada questão, colocando um círculo em volta do número que melhor corresponda ao seu caso:

- |                                  |                        |
|----------------------------------|------------------------|
| 1-totalmente em desacordo        | 4-bastante de acordo   |
| 2-bastante em desacordo          | 5-totalmente de acordo |
| 3-nem de acordo nem em desacordo |                        |

- |  |           |
|--|-----------|
| 1-Dialogo frequentemente com os meus filhos.                         | 1 2 3 4 5 |
| 2-Na educação dos meus filhos sou mais compreensivo do que rigoroso. | 1 2 3 4 5 |
| 3-Aceito a maneira de ser dos filhos.                                | 1 2 3 4 5 |
| 4-Quando proíbo alguma coisa aos filhos, explico as razões.          | 1 2 3 4 5 |
| 5-Procuró proteger os filhos dos perigos.                            | 1 2 3 4 5 |
| 6-Aceito que os filhos me chamem à atenção.                          | 1 2 3 4 5 |
| 7-Sou afectuoso com os filhos.                                       | 1 2 3 4 5 |
| 8-Amo verdadeiramente os meus filhos.                                | 1 2 3 4 5 |
| 9-Sou capaz de todos os sacrifícios pelos filhos.                    | 1 2 3 4 5 |
| 10-Dou liberdade aos filhos.   | 1 2 3 4 5 |
| 11-Respeito as ideias dos filhos.                                    | 1 2 3 4 5 |
| 12-Sou tolerante com as fraquezas dos filhos.                        | 1 2 3 4 5 |
| 13-Se fosse preciso, estava disposto a dar a vida pelos filhos.      | 1 2 3 4 5 |
| 14-Sou sincero nas minhas relações com os filhos.                    | 1 2 3 4 5 |
| 15-Não tenho o hábito de mentir aos filhos.                          | 1 2 3 4 5 |
| 16-Uso mais a razão do que a força na educação.                      | 1 2 3 4 5 |
| 17-Encorajo frequentemente os meus filhos.                           | 1 2 3 4 5 |
| 18-Geralmente manifesto-me alegre com os filhos.                     | 1 2 3 4 5 |
| 19-Estimulo os meus filhos a vencer as dificuldades.                 | 1 2 3 4 5 |
| 20-Vou ao encontro das necessidades dos filhos.                      | 1 2 3 4 5 |
| 21-Brinco frequentemente com os meus filhos.                         | 1 2 3 4 5 |
| 22-Considero-me amigo dos filhos.                                    | 1 2 3 4 5 |

## Anexo F

Escala de Estilos Educativos Parentais – versão para filhos

**ESCALA DE ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS  
(VERSÃO PARA FILHOS)**

Responda sinceramente a cada questão, colocando um círculo em volta do número que melhor corresponda ao seu caso:

- |                                  |                        |
|----------------------------------|------------------------|
| 1-totalmente em desacordo        | 4-bastante de acordo   |
| 2-bastante em desacordo          | 5-totalmente de acordo |
| 3-nem de acordo nem em desacordo |                        |

1-Os meus pais dialogam frequentemente comigo	1 2 3 4 5
2-Na minha educação, os meus pais são mais compreensivos do que rigorosos	1 2 3 4 5
3-Os meus pais aceitam a minha maneira de ser	1 2 3 4 5
4-Quando os meus pais me proíbem alguma coisa, explicam-me a razão	1 2 3 4 5
5-Os meus pais protegem-me dos perigos	1 2 3 4 5
6-Os meus pais aceitam que eu lhes chame a atenção	1 2 3 4 5
7-Os meus pais são afectuosos comigo	1 2 3 4 5
8-Os meus pais amam-me verdadeiramente	1 2 3 4 5
9-Os meus pais são capazes de todos os sacrifícios por mim	1 2 3 4 5
10-Os meus pais dão-me liberdade	1 2 3 4 5
11-Os meus pais respeitam as minhas ideias	1 2 3 4 5
12-Os meus pais toleram as minhas fraquezas	1 2 3 4 5
13-Se fosse preciso, os meus pais estariam dispostos a dar a vida por mim	1 2 3 4 5
14-Os meus pais são sinceros comigo	1 2 3 4 5
15-Os meus pais não têm o hábito de me mentir	1 2 3 4 5
16-Os meus pais na minha educação usam mais a razão do que a força	1 2 3 4 5
17-Os meus pais encorajam-me frequentemente	1 2 3 4 5
18-Geralmente os meus pais mostram-se alegres comigo	1 2 3 4 5
19-Os meus pais estimulam-me a vencer as dificuldades	1 2 3 4 5
20-Os meus pais vêm ao encontro das minhas necessidades	1 2 3 4 5
21-Os meus pais brincam frequentemente comigo	1 2 3 4 5
22-Os meus pais são meus amigos	1 2 3 4 5

Anexo G

Escala de Autoconceito para Crianças e Pré-Adolescentes de Susan Harter

**Tabela 1** – Coeficientes de Consistência Interna (Alfa de Cronbach) para as sub-escalas do Perfil de Auto-Percepção

<b>Escalas</b>	<b>Amostra Total</b>
<b>Competência Escolar</b>	.72
<b>Aceitação Social</b>	.53
<b>Competência Atlética</b>	.70
<b>Aparência Física</b>	.72
<b>Aspectos Comportamentais</b>	.70
<b>Auto-Estima global</b>	.65

**Tabela 2** – Correlações Teste-Reteste para as diferentes sub-escalas

Perfil de Auto – Percepção

	<b>Amostra Total</b>
<b>Competência Escolar</b>	.62
<b>Aceitação Social</b>	.76
<b>Competência Atlética</b>	.76
<b>Aparência Física</b>	.74
<b>Aspectos Comportamentais</b>	.75
<b>Auto-Estima global</b>	.67

Escala de Importância

	<b>Amostra Total</b>
<b>Importância Competência Escolar</b>	.56
<b>Importância Aceitação Social</b>	.46
<b>Importância Competência Atlética</b>	.78
<b>Importância Aparência Física</b>	.68
<b>Importância Aspectos Comportamentais</b>	.77

**Tabela 3** – Análise Factorial (Rotação Oblíqua) para o Perfil de Auto-Percepção

Item nº	Competência Escolar	Item nº	Aceitação Social	Item nº	Competência Atlética	Item Nº	Aparência Física	Item Nº	Aspectos Comportamentais
1	.44	2	.61	3	.71	4	.42	5	.71
7	.65	8	.61	9	.49	10	.68	11	.49
13	.59	14	.48	15	.65	16	.77	17	.65
19	.67	20	.43	21	.70	22	.80	23	.70
25	.74	26	.41	27	.38	28	.61	29	.56
31	.72	32	.43	33	.67	34	.28	35	.38

### *Instruções*

“Temos aqui algumas frases e, tal como podem ver no topo da folha onde diz ‘Como sou eu’, estamos interessados em perceber como cada um de vocês é. Isto é um estudo e não um teste. Não existem respostas certas nem erradas. Dado que todas as crianças são diferentes, cada um de vós irá escrever algo diferente.

Primeiro deixem-me explicar como funcionam estas questões. Existe uma questão exemplificativa no topo. Vou lê-la em voz alta e vocês acompanham-me. Esta questão fala acerca de dois tipos de crianças e queremos saber qual delas é mais parecida convosco.

O que quero que decidam primeiro é se são mais parecidos com a criança da esquerda que prefere brincar ao ar livre ou se são mais parecidas com a da direita que prefere ver televisão. Não marquem nada ainda. Primeiro decidam qual a criança mais parecida convosco e vão para esse lado da folha.

Agora a segunda coisa em que quero que pensem, agora que decidiram qual a criança que se parece mais convosco, é se vocês são *tal e qual assim* ou se são *um bocadinho assim*. Se são apenas ‘um bocadinho assim’, ponham uma cruz debaixo de *sou um bocadinho assim*; se são ‘tal e qual assim’, então ponham uma cruz abaixo de onde diz *sou tal e qual assim*.

Para cada frase colocam apenas uma cruz num quadrado. Por vezes será de um lado da página e outras será no outro lado da página, mas apenas podem colocar uma cruz para cada frase. Não façam uma cruz dos dois lados, apenas no lado que é mais parecido convosco.

Este foi apenas para praticar. Agora temos mais algumas frases que vou ler em voz alta. Para cada uma delas façam uma cruz só num quadrado, naquele que é verdade para vós, com o qual são mais parecidos.”