

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**A Relação entre o Sentimento de Competência Educativa
Parental, o Apoio Social, a Autoestima e o Rendimento
Escolar em Alunos do Ensino Básico**

Andreia de Fátima Lino Afonso

Dissertação de mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia da Educação



Vila Real, dezembro de 2011

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**A Relação entre o Sentimento de Competência Educativa
Parental, o Apoio Social, a Autoestima e o Rendimento
Escolar em Alunos do Ensino Básico**

Andreia de Fátima Lino Afonso

**Dissertação apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro para obtenção do
grau de mestre em Psicologia, especialização em Psicologia da Educação**

**Orientador: Professor Doutor José Carlos Gomes da Costa
Co-orientadora: Professora Doutora Maria Cristina Quintas Antunes**



Vila Real, dezembro de 2011

Dedico este trabalho

Aos meus pais,
por seu esforço e dedicação sem limites,
pela transmissão de valores essenciais
muito vinculados, sobretudo quanto à
importância do estudo, da honestidade,
e quanto ao valor do trabalho.

Aos meus filhos,
razão da minha inquietação e do meu
anseio por lhes apetrechar dos
melhores recursos para que possam
construir a sua trajetória individual da
maneira mais saudável e harmoniosa
possível.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me dado paciência e competência para superar os obstáculos e poder realizar um desejo antigo, que finalmente se concretiza.

Ao Professor Doutor Gomes da Costa, pela dedicação, paciência, por aceitar orientar esta dissertação, e pela confiança que depositou em mim.

À Professora Doutora Cristina Antunes, sobretudo no apoio nas análises estatísticas realizadas, agradeço pela disponibilidade e dedicação demonstradas, com respeito às minhas dificuldades e limitações, e ajudando a superar cada uma delas, ensinando-me como fazer.

Aos diretores das escolas, a todos os professores, que estiveram envolvidos nesta investigação, por toda a colaboração, disponibilidade e ajuda na recolha dos dados.

Às crianças e aos pais, pela confiança e disponibilidade em participar desse estudo, meus sinceros agradecimentos.

À todas as pessoas, enfim, que contribuíram de alguma forma para realização deste trabalho, o meu profundo agradecimento.

Crianças aprendem com a experiência

*Se a criança convive com a censura,
ela aprende a condenar.*

*Se a criança convive com a hostilidade,
ela aprende a brigar.*

*Se a criança convive com o escárnio,
ela aprende a ser tímida.*

*Se a criança convive com a vergonha,
ela aprende a sentir-se culpada.*

*Se a criança convive com a tolerância,
ela aprende a ser paciente.*

*Se a criança convive com o
encorajamento,
ela aprende a ser confiante.*

*Se a criança convive com o elogio,
ela aprende a apreciar.*

*Se a criança convive com a integridade,
ela aprende a justiça.*

*Se a criança convive com a segurança,
ela aprende a ter fé.*

*Se a criança convive com a aprovação,
ela aprende a gostar de si mesma.*

*Se a criança convive com a aceitação e a
amizade,
ela aprende a encontrar amor no mundo.*

Dorothy Law Nolte

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS	VI
ÍNDICE DE TABELAS	VII
LISTA DE ABREVIATURAS	VIII
RESUMO	IX
ABSTRACT	X
<u>PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO</u>	<u>1</u>
1 PERTINÊNCIA E OBJETIVOS DO ESTUDO	2
2 UM OLHAR SOBRE A FAMÍLIA	6
3 O CONCEITO DE AUTOEFICÁCIA	8
4 O SENTIMENTO DE AUTOEFICÁCIA PARENTAL	11
5 O SENTIMENTO DE AUTOEFICÁCIA PARENTAL E O APOIO SOCIAL	14
6 AUTOEFICÁCIA PARENTAL E RENDIMENTO ESCOLAR DOS FILHOS	18
7 AUTOEFICÁCIA E AUTOESTIMA	20
<u>PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO</u>	<u>23</u>
1 INTRODUÇÃO	24
2 MÉTODO	30
2.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES	30
2.2 PROCEDIMENTOS:	33
2.3 ANÁLISE DOS DADOS:	35
2.4 INSTRUMENTOS:	35
3 RESULTADOS	46
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ¹	63
<u>ANEXOS</u>	<u>68</u>

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	<i>Caracterização da amostra dos encarregados de educação, mãe e pai, segundo o nível de escolaridade.</i>	33
----------	--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	<i>Caracterização da amostra (Alunos)</i>	31
Tabela 2	<i>Análise em componentes principais, com rotação varimax, da escala QAECEPmãe</i>	39
Tabela 3	<i>Análise em componentes principais, com rotação varimax, da escala QAECEPpai</i>	40
Tabela 4	<i>Análise descritiva (pontuações médias, desvios-padrão) e medidas de normalidade univariada (Skewness e Kurtosis) das variáveis em estudo (Sentimento de competência parental (escala total), Sentimento de eficácia / satisfação, Apoio social (NOS1, NOS2), Autoestima e Rendimento escolar).</i>	47
Tabela 5	<i>Correlações ρ de Spearman entre as variáveis Autoestima mãe, Sentimento de eficácia mãe (QAECEPmãe eficácia) e Sentimento de satisfação pai (QAECEPpai satisfação) com as restantes variáveis em estudo.</i>	48
Tabela 6	<i>Coefficientes de Correlação (r de Pearson e ρ de Spearman) obtidos entre o Apoio social (NOS1, NOS2), o Sentimento de competência parental (e as duas dimensões sentimento de eficácia / satisfação) e, a Autoestima da mãe.</i>	50
Tabela 7	<i>Coefficientes de Correlação (r de Pearson e ρ de Spearman) obtidos entre o Apoio social (NOS1, NOS2), o Sentimento de competência parental (e as duas dimensões sentimento de eficácia / satisfação) e, a Autoestima do pai.</i>	51
Tabela 8	<i>Coefficientes de Correlação (r de Pearson e ρ de Spearman) obtidos entre as variáveis da mãe e do pai (Apoio social (NOS1, NOS2), Sentimento de competência parental (e as duas dimensões sentimento de eficácia / satisfação), Autoestima) e a Autoestima da criança.</i>	52
Tabela 9	<i>Coefficientes de Correlação (r de Pearson e ρ de Spearman) obtidos entre as variáveis da mãe e do pai (Apoio social (NOS1, NOS2), Sentimento de competência parental (e as duas dimensões sentimento de eficácia / satisfação), Autoestima) e o rendimento escolar dos filhos</i>	54

LISTA DE ABREVIATURAS

QAECEP	Questionário de Auto-avaliação da Competência Educativa Parental
NOS	Questionário de Orientação em relação à rede de suporte social (<i>Network Orientation Scale</i>)
RSES	Escala de Autoestima de Rosenberg (<i>Rosenberg Self-Esteem Scale</i>)

RESUMO

O sentimento de competência parental é definido como a perceção que os pais ou cuidadores possuem quanto à sua competência enquanto pais; e pode estar associado com o apoio social e a autoestima dos pais. Além disso, de acordo com diversos autores, as atitudes e o clima familiar influenciam o rendimento escolar dos filhos. Embora não esteja tão estudada, a relação entre o sentimento de auto-eficácia e satisfação do pai e da mãe pode também estar relacionado com o rendimento escolar dos filhos. A proposta deste estudo consistiu em investigar a relação entre o sentimento de competência educativa parental (que engloba a auto-eficácia parental e a satisfação parental), o apoio social e a autoestima dos pais com o rendimento escolar dos filhos e sua autoestima. A amostra foi composta por 272 alunos do ensino básico, com idades compreendidas entre 7 e 16 anos, e 504 pais /encarregados de educação (236 pais e 268 mães), do interior Norte de Portugal. Os instrumentos utilizados foram o Questionário de Autoavaliação da Competência Educativa Parental – QAECEP (Terrisse & Trudelle, 1988; adaptado por Costa, J. C., 2010), a Escala de Avaliação do Apoio Social – NOS (Vaux, 1988; adaptado por Antunes e Fontaine, 1996, 2010) e a Escala de Autoestima de Rosenberg – RSES (Rosenberg, 1965; adaptado por Santos e Maia, 1999, 2003). Verificou-se através dos dados quantitativos, uma relação positiva e significativa entre o sentimento de competência educativa parental com a autoestima dos filhos e as notas à Matemática. Os resultados abrem um novo espaço para estudos nessa área, e podem contribuir para o desenvolvimento de programas de desenvolvimento de competências educativas parentais, considerando as mesmas importantes preditores do desenvolvimento psicológico mais saudável das crianças.

Palavras-chave: Sentimento de Competência Educativa Parental; Apoio Social; Autoestima; Rendimento escolar.

ABSTRACT

Parental self-competence can be defined as the perception that parents or guardians have about their competence as parents; and may be associated with social support and self-esteem of parents. Moreover, according to several authors, the attitudes and family climate influence the school performance of children. Although not so studied, the relationship between the feeling of self-efficacy and satisfaction of father and mother can also be related to the school performance of children. The purpose of this study was to investigate the relationship between the parental self-competence (parental self-efficacy and parental satisfaction), social support and self-esteem of parents and the school performance of children and their self-esteem. The sample comprised 272 students attending the elementary school, with ages ranging from 7 to 16 years old, and 504/ parents or guardians (236 parents and 268 mothers), from the interior North of Portugal. The instruments used were the self-report of Parental Educational Competence – QAECEP (Terrisse & Trudelle, 1988; adapted by Costa, J. C., 2010), the Network Orientation Scale – NOS (Vaux, 1988; adapted by Antunes & Fontaine, 1996, 2010) and the Rosenberg Self-Esteem Scale – RSES (Rosenberg, 1965; adapted by Santos & Maia, 1999, 2003). In the analysis of quantitative data it was verified a significant and positive relationship between the sense of parental educational competence with the self-esteem of children and notes to Mathematics. The results open a new space for studies in this area, and may contribute to the development of skill development programmes, whereas the parental educational is an important predictor of children's healthy psychological development.

Keywords: Parental self-competence; Social Support; Self-esteem; School performance.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“Considero a família e não o indivíduo como o verdadeiro elemento social”

Honoré de Balzac

1 PERTINÊNCIA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Pensar acerca do desenvolvimento e educação das crianças implica pensar na família. Segundo Minuchin (1990), a família pode ser considerada o sistema que mais influencia diretamente o desenvolvimento da criança. Por esse motivo, pela sua importância e complexidade, pais e educadores questionam-se sobre as melhores formas de se educar uma criança. Esse contexto de dúvidas e confusões acerca do desenvolvimento infantil e educação de crianças tem feito muitos investigadores se preocuparem com as interações entre pais e filhos a fim de levantar algumas questões e possíveis respostas para essa demanda.

O presente trabalho identifica-se com tal preocupação. A família determina as nossas primeiras relações sociais, assim como os contextos onde ocorre a maior parte das aprendizagens iniciais que efetuamos, acerca das pessoas, situações e capacidades individuais. O rendimento escolar, as aspirações e sucesso vocacional e o ajustamento conjugal e familiar, são dimensões da vida que estão ligadas, em certa medida, às experiências vividas no seio da família durante a infância.

Marturano (1999), afirma que o progresso no aprendizado escolar, indicado seja pela compatibilidade entre a idade e o ano de escolaridade ou pela qualidade da produção escrita, está associada à supervisão e à organização das rotinas no lar, à oportunidade de interação com os pais e à oferta de recursos no ambiente físico.

Dentro da dinâmica familiar, a competência parental, que engloba um conjunto de habilidades e práticas educativas utilizadas pelos pais, se destaca pela significativa influência no desenvolvimento da criança e do jovem.

O sentimento de competência está associado à autoeficácia parental: quando os pais se sentem bem no desempenho do seu papel parental e acreditam que são bons pais, são de facto mais eficazes (Costa, J. C., 2010).

Costa, J. C. (2010) acrescenta que, com base em diversos estudos, a percepção de autoeficácia parental está diretamente relacionada com o desempenho escolar dos filhos. Assim, as crianças cujos pais manifestam elevados níveis de autoeficácia parental, apresentam melhores resultados escolares.

De acordo com o pressuposto, umas das formas de se analisar a interação familiar e o seu impacto na criança e no jovem diz respeito à investigação sobre o sentimento de autoeficácia parental. Essa abordagem tem sido tema de interesse, embora recente, de inúmeros estudos, desenvolvidos sobretudo ao longo das últimas décadas.

O sentimento de autoeficácia parental, por sua vez, tem subjacente o conceito de autoeficácia, tal como foi descrito por Bandura (1997), como “a crença que o indivíduo tem acerca da sua capacidade para atuar numa determinada forma que produza os resultados esperados e que a sua ação tenha sido considerada significativa para os seus objetivos, esforço e persistência” (p. 3). No domínio específico da parentalidade, a autoeficácia parental estaria ligada ao sentimento de controlo sobre as capacidades próprias para obter um desempenho satisfatório na função parental.

Diversos estudos (Bandura, 1997; Bazon & Bérnago 2011; Ceballo & McLoyd, 2002; Erdwins, Buffardi, Casper & O’Brien, 2001; Vieira, 2008) apontam que o sentimento de autoeficácia é afetado pelo apoio social percebido. Este, por sua vez, consiste na percepção de que se é estimado, valorizado e que se possui um leque de pessoas significativas com quem se pode contar e confiar. Essa percepção de apoio social, parece funcionar como um sistema protetor que aumenta os níveis de autoestima, autoconfiança e autoeficácia, que no seu conjunto

representam recursos psicológicos fundamentais contra o stresse, as adversidades e a depressão (Bazon & Bérghamo, 2011; Johnston & Mash, 1989).

Sendo assim, parece-nos coerente supor que a perceção de apoio social, juntamente com a autoestima e o sentimento de autoeficácia constituem-se como recursos psicológicos de enfrentamento de situações adversas. E no caso específico da parentalidade, um alto sentimento de autoeficácia parental poderá estar relacionado com o aumento da autoestima dos filhos, e com um melhor desempenho escolar desses.

Nesse sentido, o presente estudo pretendeu contribuir para uma melhor compreensão da relação entre o **sentimento de competência educativa parental, o apoio social percebido pelos pais, e a autoestima dos pais com o rendimento escolar dos alunos e sua autoestima.**

Perante o exposto, constituem-se como objetivos específicos os seguintes:

- 1) Contribuir para a validação do Questionário de Autoavaliação da Competência Educativa Parental (QAECEP) (Terrisse & Trudelle, 1988) junto de pais portugueses;
- 2) Estudar a correlação entre o sentimento de competência educativa parental, o apoio social percebido pelos pais e a autoestima dos pais;
- 3) Investigar a correlação entre as três variáveis anteriormente referidas e a autoestima dos filhos;
- 4) Analisar a correlação entre o sentimento de competência educativa parental, o apoio social percebido pelos pais e a autoestima dos pais, por um lado, e o rendimento escolar dos filhos, por outro.

Sendo assim, a presente investigação tem sua importância já que procura contribuir para propiciar a discussão de resultados, que poderão ser muito úteis a famílias e escolas. Utilizando-se do saber científico, muitas famílias e escolas poderão perceber o quão importante é valorizar e se envolver na educação de seus filhos ou educandos e, assim, agir de forma mais adequada, de forma a garantir um desenvolvimento psicológico mais saudável de suas crianças. Esse estudo também poderá contribuir para a prática de muitos profissionais, oferecendo suporte teórico para intervenções com famílias e escolas.

Para esclarecer essa questão fundamental, tornou-se importante percorrer, na primeira parte deste trabalho, que comporta a revisão bibliográfica, os estudos mais pertinentes relacionados com os conceitos de parentalidade, autoeficácia parental, autoestima, rendimento escolar e apoio social. Na segunda parte, são enunciadas as questões referentes à metodologia, onde é feita a descrição dos participantes, dos instrumentos e do procedimento utilizado para a realização da coleta e tratamento dos dados. Em seguida, são apresentados os resultados, a discussão, a conclusão do estudo (onde se referem implicações e limitações da investigação, assim como, sugestões para futuros estudos), as referências bibliográficas e os anexos.

2 UM OLHAR SOBRE A FAMÍLIA

A observação do contexto familiar, principalmente das relações entre pais e filhos, é essencial para os estudos com crianças e jovens. É dentro do ambiente familiar que essas relações serão estabelecidas e, por sua vez, serão determinantes para o desenvolvimento de grande parte dos comportamentos e habilidades dos filhos. Considerando que os pais são, na família, o primeiro e principal agente de socialização, torna-se necessário estudar os processos nela envolvidos (Cruz, 2005).

A família exerce um papel fundamental no desenvolvimento de características pessoais dos filhos/educandos, da autoestima e das maneiras de enfrentar e perceber o mundo. Até mesmo no rendimento escolar, o papel da família se destaca. Como refere Guralnick (1997), os resultados que a criança alcança, em termos de desenvolvimento, são grandemente dependentes dos padrões de interação familiares dos quais a qualidade dessas interações pais-criança, o tipo de experiências e vivências que a família proporciona à criança, bem como aspetos relacionados com os cuidados básicos em termos de segurança e saúde, surgem como particularmente determinantes.

Neste contexto, a presente investigação pretendeu lançar um olhar sobre a família, mais propriamente para o sentido de parentalidade e sobre o constructo da autoeficácia parental, a fim de verificar, em primeira instância, se o sentimento de autoeficácia parental pode estar relacionado com o desenvolvimento da autoestima nas crianças e com o seu desempenho escolar.

A competência parental ou o exercício da parentalidade tem como funções a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência e saúde da criança, das necessidades de compreensão cognitiva das realidades extrafamiliares, das necessidades de afeto, confiança, segurança, e de interação social da criança, assim como a disponibilização de um modelo físico organizado e previsível, com espaços, objetos e tempo, que possibilitem a existência de rotinas (Cruz, 2005).

Cruz (2005) acrescenta ainda, que a parentalidade define-se como um “ (...) conjunto de ações encetadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos seus filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade” (p. 13).

A definição de parentalidade, tal como é descrita por Cruz (2005), ultrapassa o conceito de *paternidade*, que vem de um dado biológico, ou seja, da procriação. De outra maneira, a parentalidade vai além do fator biológico, está ligada à experiência de tornar-se pais. Como ressalta Gomes-da-Costa (2006), ser pai ou ser mãe não se reduz, portanto, à condição biológica de ter filhos, mas abrange sobretudo o investimento pessoal, o cuidado e o acompanhamento que exige o desempenho responsável dessa tarefa.

Se o conceito de parentalidade é um constructo construído socialmente, sobretudo na relação com os filhos, e que inclui uma componente altamente afetiva, a percepção que cada um tem sobre a sua experiência enquanto pai, é parte integrante da sua própria identidade. Como referem Brites e Nunes (2010), a forma específica que a parentalidade assume, em cada pessoa, constitui uma componente importante da sua existência. O mesmo acontece em relação aos sentimentos decorrentes da vivência de ser pai, alguns dos quais se relacionam com a confiança nas capacidades próprias, no desempenho da função parental.

Parece-nos coerente supor que a maneira como os pais se percebem no desempenho do seu papel parental, influencia e é influenciada pelas práticas parentais, e pelos resultados das mesmas, sejam elas mais positivas, ou menos eficazes. Coleman e Karraker (1998) referem que crenças parentais acerca da autoeficácia são poderosos preditores de práticas parentais consideradas mais efetivas e mediadores dos efeitos de algumas das variáveis que mais usualmente têm sido associadas à qualidade das práticas parentais (depressão materna, temperamento infantil, apoio social e status socioeconómico).

Desse modo, a autoeficácia parental pode ser definida como a maneira pela qual os pais percebem a própria eficácia no desempenho no papel parental. No entanto, antes de abordarmos o conceito de autoeficácia parental, tornam-se importantes alguns

esclarecimentos subjacentes ao conceito de autoeficácia, tal como foi delineado por Bandura (1977, 1986), como seu precursor.

3 O CONCEITO DE AUTOEFICÁCIA

Ao fazer referência ao rendimento escolar dos alunos, não se pode perder de vista a presença de influências ambientais, assim como a importância das influências das variáveis internas como as escolhas, crenças, expectativas, motivação e afetos. Dentre essas variáveis, destaca-se neste estudo a autoeficácia, devendo-se aos trabalhos de Bandura (1977, 1986), a sua conceituação, operacionalização e o primeiro impulso de investigações, tendo como marco o clássico texto de 1977 (Bandura, 1977).

As crenças de autoeficácia pertencem à classe de expectativas e, como o próprio termo sugere, expectativas ligadas ao *self*. A definição universalmente aceite pelos autores é a do próprio Bandura (1986), para quem as crenças de autoeficácia são um “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance” (p. 391).

Ressalta-se nessa definição que se trata de uma avaliação ou percepção pessoal quanto à própria inteligência, habilidades, conhecimentos etc., representados pelo termo capacidades. Não é questão de se possuir ou não tais capacidades; não basta que estejam presentes. Trata-se de a pessoa acreditar que as possui. Além disso, são capacidades direcionadas para organizar e executar linhas de ação, o que significa uma expectativa de “eu posso fazer” determinada ação. E, por último, há um componente de finalidade, por contemplar exigências de uma dada situação que precisam ser cumpridas. Portanto, as pessoas com tal crença de autoeficácia consideram em pensamento simultaneamente as próprias potencialidades, o objetivo de atender às exigências da situação proposta e as ações que conduzam a esse objetivo.

Nesse sentido, o sentimento de autoeficácia pode ser definido como a crença do indivíduo sobre sua capacidade de desempenho em atividades específicas. Envolve o julgamento sobre suas capacidades para mobilizar recursos cognitivos e ações de controlo sobre eventos e demandas do meio (Bandura, 1989). Dito dessa maneira, essas crenças são muito importantes, uma vez que influenciam as escolhas dos cursos de ação que são realizados, o quanto de esforço empenharão em seus objetivos, a perseverança face às dificuldades e fracassos, a resiliência à adversidade, o quanto de stresse e depressão vivenciam com demandas do ambiente e, por fim, o nível de realização que alcançam.

Desse modo, reforça-se a noção de que as pessoas envolvem-se nas atividades que acreditam ser capazes de executar e nas quais preveem resultados positivos.

Bandura (1997) aponta que os tipos de resultados que as pessoas antecipam às suas ações dependem em grande parte do seu julgamento de quão bem serão capazes de agir nessas mesmas situações. Seguindo essa linha de raciocínio, aqueles que se julgam altamente eficazes irão esperar resultados favoráveis das suas ações, enquanto os indivíduos com baixa autoeficácia terão expectativas medianas quanto à sua performance e, conseqüentemente esperarão resultados negativos.

A autoeficácia exerce sua influência sobre o comportamento através de quatro processos que incluem: a cognição, motivação, afeto e seleção de atividades e ambientes (Bandura, 1993; Pajares, 1996). Os efeitos do sentimento de autoeficácia no *processo cognitivo*, recaem sobre o tipo de cenário antecipatório a ser construído. Pessoas com alto sentimento de autoeficácia são capazes de se visualizarem executando atividades com habilidades e apresentam boas construções cognitivas para resolverem problemas potenciais, possibilitando diretrizes positivas de desempenho. A crença na autoeficácia, além de modificar regras de pensamento, determina o *nível de motivação*. Quanto mais alto o sentimento de autoeficácia, maior será o esforço despendido, a persistência, o envolvimento com metas e objetivos mais elevados. Pessoas duvidosas de suas capacidades enfraquecem seus esforços ou abandonam prematuramente suas tentativas. O *processo afetivo* é também fortemente afetado pela crença na autoeficácia, porque pode influenciar na quantidade de

stresse e ansiedade que uma pessoa vai experimentar diante de determinadas atividades. A eficácia no *processo de seleção* pode interferir no curso da vida através da influência nas escolhas de atividade e ambientes, baseadas na sua percepção do que é seguro, atingível, desafiador ou recompensador. As pessoas tendem a evitar atividades e situações que elas acreditam exceder suas capacidades (Bandura, 1993).

Na linha dos trabalhos mais atuais de Bandura e para a maioria dos autores, a autoeficácia é um conceito específico, associado a domínios específicos do funcionamento humano, sendo inviável pretender uma avaliação da autoeficácia geral (Hastings & Brown, 2002; Caprara, Regalia, Scabibi, Barbaranelli & Bandura, 2004, citados por Brites & Nunes, 2010). Dito dessa forma, uma pessoa pode ter percepções diferenciadas de autoeficácia consoante uma dada área. Pode sentir-se competente, o que aumenta os seus níveis de confiança, de motivação para executar uma determinada tarefa; e, no entanto, sentir-se completamente incompetente em outras áreas específicas, e fazer, com isso, uma autoavaliação negativa.

O conceito de autoeficácia, segundo essa ótica, tem sido estudado em diversos domínios específicos. Inclusivamente, este conceito tem sido transposto para o campo das relações familiares para se referir ao quão confiantes os pais se sentem em suas habilidades de lidar com os seus filhos (Johnston & Mash, 1989). Tem sido sugerido que o sentimento de autoeficácia para o desempenho de atividades de cuidados gerais, prestados por pais a seus filhos, está relacionado ao quanto estes pais se sentem capazes de realizar estas tarefas com sucesso (Hastings & Brown, 2002).

4 O SENTIMENTO DE AUTOEFICÁCIA PARENTAL

O sentimento de autoeficácia parental, como um constructo específico associado à Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1977), revela-se como tal, como um constructo potencialmente importante e que merece atenção na compreensão dos comportamentos e emoções relacionados com o desenvolvimento da criança, rendimento escolar e funcionamento das famílias.

A autoeficácia parental diz respeito à expectativa que os pais ou cuidadores possuem quanto à sua competência enquanto pais. A autoeficácia parental estará relacionada, portanto, com o sentimento de controlo sobre as capacidades próprias para obter um desempenho satisfatório na função parental. Segundo Costa, J. C. (2010), o sentimento de competência está associado à autoeficácia parental: quando os pais se sentem bem no desempenho do seu papel parental e acreditam que são bons pais, são de facto mais eficazes.

A revisão da literatura sugere que a expectativa de autoeficácia para o desempenho de atividades de cuidados gerais, prestados por pais a filhos, está relacionado a quanto esses pais se sentem capazes de realizar essas tarefas com sucesso. Johnston e Mash (1989), referem que baixos níveis de autoeficácia estão associados a pouca persistência, depressão e diminuição da satisfação quanto ao papel parental.

O constructo de autoeficácia parental tem sido referenciado pelos investigadores como um antecedente, uma consequência, um moderador, ou como uma variável transacional, em função da conceituação e da aplicação particular (Jones & Prinz, 2005). *Como antecedente*, a autoeficácia parental pode ser um forte preditor das competências parentais. Segundo essa ótica, os pais que possuem um nível alto de autoeficácia parental exalam confiança nas suas práticas parentais, enquanto aqueles com baixa autoeficácia parental podem ter mais dificuldades na sua relação com os filhos, sobretudo em situações desafiadoras.

Se considerarmos o sentimento de autoeficácia parental numa abordagem mais ecológica, salientando a forte influência do contexto e das variáveis ambientais, tais como o nível socioeconómico, as características do bairro ou o apoio social, uma das variáveis

consideradas no presente estudo, estaremos a considerar esse constructo *como uma consequência*. Por exemplo, pais que pertencem a uma classe social desfavorecida e com pouco apoio social podem, por consequência experimentar um baixo sentimento de autoeficácia parental, que compromete o seu desempenho enquanto pais. Outra consideração importante diz respeito a pais ou cuidadores de crianças com problemas ou limitações graves, tais como autismo, comportamento delinquente ou deficiência mental, que podem afetar consideravelmente o seu sentimento de autoeficácia parental. A autoeficácia parental também pode ser considerada *como uma variável mediadora* numa relação entre variáveis ambientais e a competência dos pais, e são responsáveis por uma prática parental menos eficaz.

A autoeficácia parental pode comumente operar *como uma variável transacional*. Por exemplo, os pais com maiores níveis de autoeficácia parental podem refletir um maior sucesso quanto à sua parentalidade, resultando em melhores resultados quanto à educação e desenvolvimento das crianças, o que aumenta ainda mais o sentimento de autoeficácia parental, funcionando desse modo como uma retroalimentação. Da mesma forma, os pais que têm níveis mais baixos de autoeficácia parental podem experimentar um sentimento de frustração e de não satisfação no seu papel enquanto pais, obtendo resultados pouco satisfatórios com seus educandos, vindo assim ainda mais comprometida a sua autoeficácia parental (Jones & Prinz, 2005).

Ardelt e Eccles (2001), à luz da teoria de Bandura (1997), descrevem, em seu modelo conceptual, que os pais que possuem um sentimento de autoeficácia parental alto, e que se sentem competentes enquanto pais, são mais propensos a se engajarem em estratégias eficazes de parentalidade. Parece que os pais estarão mais motivados a exercerem o seu papel de pais se acreditarem que possuem as competências necessárias para tal. O que por sua vez aumenta a probabilidade de seus filhos terem sucesso em ambos os domínios académico e de ajustamento social e psicológico, sucesso esse que reforça o seu sentimento de autoeficácia parental. Sugerem, ainda, que pais com baixa auto eficácia parental, face a situações desafiadoras (crianças com problemas de comportamento, deficiência mental, autismo, etc.), costumam desistir mais facilmente, o que, por sua vez, podem confirmar suas

crenças de baixa eficácia. De maneira semelhante, os pais confrontados com problemas que desafiam as suas competências parentais, podem ter dificuldades em manter em alta esse sentimento de autoeficácia dados resultados adversos, enquanto que a observação em seus filhos de sucesso, pode fortalecer esse sentimento.

O modelo de Ardel e Eccles (2001) também considera que o ambiente familiar e o ambiente em que esta está inserida podem afetar significativamente o sentimento de autoeficácia parental (Jones & Prinz, 2005); modelo que corrobora Bandura (1997) quando esse lista alguns fatores que podem interferir fortemente no sentimento de autoeficácia parental, tais como: a falta de apoio social, a depressão dos pais, crianças com problemas de saúde ou de ajustamento social.

5 O SENTIMENTO DE AUTOEFICÁCIA PARENTAL E O APOIO SOCIAL

Como antes referido, uma das variáveis presentes no cerne deste estudo diz respeito ao Apoio Social, nomeadamente à sua estreita relação com o sentimento de autoeficácia parental. O apoio social refere-se a funções desempenhadas por grupos ou pessoas significativas para um indivíduo, em determinadas situações da vida deste. Estas pessoas podem ser familiares, amigos, vizinhos e outros, chamando-se ao conjunto por elas formado rede de apoio social (Antunes & Fontaine, 2010).

O termo *rede de apoio social* sugere que a pessoa perceba a existência de pessoas em quem pode confiar, pessoas que a valorizam, que se preocupam com o seu bem-estar, e que estão disponíveis para a ajudar de alguma forma, ou com quem pode contar em qualquer situação.

Esta perceção representa a crença generalizada desenvolvida pelos indivíduos de que são estimados, que os outros se interessam por eles, que estão disponíveis quando eles precisam e que estão satisfeitos com as relações que têm (Heller, Swindle & Dusenbury, 1986; Vaux, 1988; citados por Antunes & Fontaine, 2005).

Antunes & Fontaine (2005) descrevem que essas crenças (de que se é amado, respeitado, estimado e afiliado a grupos) são uma perceção subjetiva fornecida pela ocorrência de interações confortantes e apoiantes, relacionadas com o tamanho real das redes de apoio, sua composição, e a proximidade das relações. Cabe ressaltar que se as crenças de apoio social são perceções, e como tal, subjetivas; isto é, o conceito de apoio social é limitado às perceções de quem recebe o apoio.

Como acima referido e, segundo Coohy (1996), o apoio social engloba também os elementos de perceção quanto ao apoio proveniente de cada membro da rede (“apoio percebido”) e a natureza do apoio oferecido (se baseado em ajuda emocional e/ou instrumental e/ou material - “tipo de apoio recebido”). Segundo a autora, mães que cometem abuso físico geralmente reportam um baixo nível de apoio emocional (sentindo não terem quem as ouça, quem as ajude na tomada de decisões e quem as compreenda) e

também instrumental (sentindo não poderem contar com pessoas que as ajudem no cuidado com a criança).

No entanto, a pessoa não é um recetor passivo desse apoio ou apoio social. É necessário que desenvolva competências que lhe permitam procurar com pertinência e eficácia o suporte de que necessita, além de ser também capaz de fornecer suporte quando solicitada, uma vez que o processo se baseia na reciprocidade das relações, em determinados contextos. Para que a pessoa seja capaz de procurar o apoio de que necessita, seja material (pedir dinheiro emprestado, por exemplo), emocional (conversar com alguém acerca de problemas pessoais, por exemplo), prático ou de qualquer outro tipo, é necessário que acredite na eficácia desse apoio (Vaux, 1988). Trata-se, portanto, de um processo interativo, dinâmico.

Recentemente tem-se verificado a importância crescente que os investigadores, sobretudo na área da saúde e da psicologia, têm dado ao conceito de apoio social, procurando investigar, sobretudo, o papel do apoio social percebido, enfatizando-se a importância dos aspetos cognitivos e interpessoais. Parece que o apoio social percebido tem um impacto significativo na saúde e no bem-estar do indivíduo, atuando como um protetor ou amortizador face às situações de stresse ou desafiadoras. O que significa dizer que quanto maior for o apoio social percebido, menor será o mal-estar psicológico experimentado e quanto menor for o apoio social maior será a incidência dos transtornos, como o stresse, a depressão.

Conforme descrito por Vaux (1988), o apoio social promove a adaptação dos indivíduos, quando estes são confrontados com situações normativas, contribuindo assim para o seu bem-estar físico e psicológico.

De facto, um estudo de Schmidt (2004) salienta que os altos níveis de stresse encontrados nas mães de pessoas com autismo parecem estar relacionados a fatores como o excesso de demanda de cuidados diretos do filho, isolamento social e escassez de apoio social. Além disso, o alto nível de dependência de apoio da família e a carência de outras provisões de apoio geram intensos sentimentos de insegurança, ansiedade e temores em relação à condição futura da pessoa com autismo, afetando a família como um todo.

Sendo assim, parece-nos coerente afirmar que a percepção de apoio social, juntamente com a autoestima e o sentimento de autoeficácia, constituem-se como recursos psicológicos de enfrentamento de situações adversas.

Tratando especificamente da relação cuidador-criança, altos níveis percebidos de autoeficácia parental e de apoio social foram identificados como fatores protetores contra o stress, já que gerariam nos cuidadores um sentimento de maior controlo das situações, principalmente nas quais houvesse a manifestação de problemas de comportamento pela criança, porque a avaliação positiva da ajuda recebida proporcionaria condições para a resolução de problemas, especificamente no que respeita às relações com os filhos (Cecconello et al., 2003; De Antoni et al., 2007; Jackson, 2000; Suzuki, 2010; citados por Bazon & Bérghamo, 2011). Segundo as mesmas autoras, a ansiedade do cuidador parece tanto mais elevada quanto mais forte é a percepção de não poder contar com ajuda, em caso de necessidade.

Se o sentimento de autoeficácia, tal como foi conceptualizado por Bandura (1997), consiste nas crenças que o indivíduo tem relativamente à sua capacidade para atingir determinados níveis de desempenho em tarefas específicas, e se considerarmos as fontes de autoeficácia identificadas por Bandura (1997), podemos supor uma estreita relação entre o sentimento de autoeficácia e o apoio social percebido, comprovando-se a influência mútua destes dois fatores.

Para se compreender essa relação entre as crenças de autoeficácia e o apoio social, teremos que recorrer à teoria sociocognitiva de Bandura (1977), no que diz respeito às fontes de autoeficácia, ou mais propriamente, aos tipos de experiências que criam e consolidam as crenças de autoeficácia.

Pajares (2002) descreve as fontes da autoeficácia como sendo a experiência pessoal, a aprendizagem vicariante, a persuasão verbal e as reações fisiológicas e emocionais. Ou seja, as crenças de autoeficácia desenvolvem-se e alteram-se em função do desempenho atual do sujeito (experiência pessoal), da observação do comportamento dos outros significativos e das suas consequências (experiência vicariante), da persuasão social (como forma de

influência direta do meio social) e das inferências que o próprio faz das suas reações fisiológicas e emocionais (quando as pessoas avaliam sua confiança para realizar certas ações pelo seu estado emocional). Dessa forma, as pessoas que fornecem apoio também podem influenciar as crenças de autoeficácia.

Cabe salientar que as diferentes fontes de eficácia normalmente operam em paralelo. As pessoas não apenas vivenciam o resultado dos seus esforços, mas também observam outros em situações similares e, de tempos em tempos, recebem avaliações sociais sobre a adequação do seu comportamento.

Em síntese, a teoria sociocognitiva, tal como descrita por Bandura (1997), apoiada por diversos estudos (Ceballo & McLoyd, 2002; Erdwins et al., 2001; Vieira, 2008), concebe o apoio social como fonte de autoeficácia, parecendo existir várias formas através das quais o apoio social se relaciona com as crenças de autoeficácia.

6 AUTOEFICÁCIA PARENTAL E RENDIMENTO ESCOLAR DOS FILHOS

É objetivo do presente estudo abordar a questão da parentalidade em uma de suas funções sociais primordiais, que diz respeito à influência das práticas parentais e de suas expectativas com o desenvolvimento escolar dos filhos. Dados obtidos na literatura sugerem que o envolvimento parental contribui para um melhor desenvolvimento intelectual e, por consequência, escolar do filho. O envolvimento parental tem sido alvo de investigação intensa, com resultados significativos sobre o seu papel no aprendizado escolar (Marturano, 2008).

Tendo descrito o funcionamento e a formação das crenças de autoeficácia, relacionando-a com o apoio social, é válido apresentar, ainda que brevemente, uma aplicação do estudo da autoeficácia parental no contexto escolar, mais propriamente, a sua influência no rendimento escolar dos filhos ou educandos.

É no ambiente familiar que ocorrem as primeiras aprendizagens e onde os pais transmitem aos filhos os valores vigentes na sociedade. A criança vai adquirindo comportamentos e valores através do seu relacionamento com os pais e familiares, que são os primeiros agentes de socialização e que exercem uma influência significativa no crescimento e desenvolvimento das crianças tanto a nível psicológico como social.

A autoeficácia parental alta, ou a parentalidade positiva, segundo Jones e Prinz (2005), pode ser entendida como aqueles comportamentos parentais, habilidades e estratégias que têm sido considerados para a promoção positiva e adaptativa do desenvolvimento da criança. Numerosas são as pesquisas que relacionam a autoeficácia parental, o envolvimento e o apoio parental com o desenvolvimento escolar dos filhos. Esses mesmos autores, Jones e Prinz (2005), reforçam que na literatura há fortes evidências que sugerem que a autoeficácia dos pais tem impactos no desempenho escolar dos filhos ou educandos.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001) sugerem que os pais apresentam uma eficácia pessoal espontânea acerca das suas capacidades para ajudarem os filhos nos contextos educativos, a qual influencia as decisões acerca dos comportamentos e

esforços que deverão ser aplicados na educação da criança e, inclusive, poderão ser decisivas no desenvolvimento da autoeficácia acadêmica da criança.

Parece-nos coerente supor que o sentimento de autoeficácia parental influencia as expectativas que os pais possuem quanto ao desenvolvimento da criança, inclusive no que diz respeito ao desempenho escolar, o que, de uma forma direta ou indireta, constitui um forte preditor para o sucesso escolar dos filhos. Hoover-Dempsey e Sandler (1997) afirmam que os pais ao demonstrarem comportamentos de interesse em relação à experiência escolar da criança, como questionando-a acerca de como foram as aulas, o que aprenderam, falando com o professor no final das aulas, ou despendendo tempo a rever os trabalhos de casa dos filhos, influenciam o comportamento de realização da criança, já que lhe demonstram que valorizam as atividades escolares, e que estas são importantes.

Para Soares, Souza e Marinho (2004), o envolvimento dos pais na vida acadêmica dos filhos é um aspeto que deve ser incentivado porque pode promover condições favorecedoras para a aprendizagem. Marturano (2008) reforça que diversos estudos indicam que as diversas formas de envolvimento parental têm sido associadas a um melhor desempenho escolar durante a infância.

A partir dos dados encontrados na literatura, fica bastante evidente a importância do envolvimento da família no desenvolvimento pleno da criança, e tem sido apontado como preditor de um bom desempenho escolar. Pode-se supor que, de acordo com a literatura, o sentimento de autoeficácia parental, associado ao apoio social pode exercer influências significativas para o desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças. O presente estudo pretende justamente compreender essa relação.

7 AUTOEFICÁCIA E AUTOESTIMA

Segundo a literatura, dados já mencionados no presente estudo, as interações sociais que a criança vai construindo, sobretudo aquelas estabelecidas no contexto privilegiado da família, afetam diretamente os conceitos que a criança forma sobre si mesma, suas crenças de autoeficácia, sua autoestima, suas atitudes e expectativas em relação à aprendizagem.

De facto, os estudos apontam que o ambiente familiar, as práticas parentais, ou mais especificamente, a autoeficácia parental estão associados a diversos indicadores de desenvolvimento psicológico e comportamental na criança e no jovem, tais como o ajustamento psicológico e social, desempenho escolar, depressão, ansiedade, delinquência, comportamentos agressivos, e autoestima.

Segundo Jones e Prinz (2005), a autoeficácia parental alta ou a parentalidade positiva, têm sido considerada como um forte preditor de um desenvolvimento positivo e adaptativo da criança. A autoestima constrói-se a partir de diferentes aspetos que englobam o desenvolvimento de capacidades afetivas e cognitivas em que sobressaem a qualidade da relação afetiva com os pais, nomeadamente a aceitação e o suporte afetivo (Bettelheim, 1989; Winnicott, 1995, citados por Gomes-da-Costa, 2006)

À medida que a criança se desenvolve, ela vai tendo uma perceção de si, vai construindo o seu autoconceito. Globalmente, o autoconceito pode ser definido como a perceção que a pessoa tem sobre si própria. O autoconceito pode ser considerado como a forma como nos vemos. Diz respeito às conceções que formamos acerca de nós próprios: Quem sou eu? Que características eu tenho? O que sei fazer? Quais são os meus sentimentos? Quais são as minhas qualidades e os meus defeitos? As respostas a essas perguntas formam o conjunto de crenças que temos sobre nós mesmos. O autoconceito é formado pelo que nos dizem e por aquilo que percecionamos ou interiorizamos.

Por seu turno, a autoconfiança, ou a autoeficácia, consiste no grau de confiança que cada um tem em si mesmo e nas suas capacidades: “Vou ter uma boa nota no exame, porque sou bom a matemática”. O que acredito sobre mim mesmo e sobre a minha capacidade de ter

controlo sobre as situações que aparecem, com base nas características que vejo em mim, goste ou não, determina o meu senso de confiança e eficácia. A definição de autoeficácia deve-se à Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1977), que compreende a autoeficácia como as crenças ou expectativas sobre o desempenho em tarefas específicas. O autoconceito e a autoeficácia, que se influenciam mutuamente, conduzem a uma imagem generalizada sobre nós próprios: a autoestima, que, consiste no sentimento que a pessoa tem por si própria.

A autoestima, portanto, apresenta uma relação triangular com o autoconceito e com a autoeficácia. Para Dupret (2006), a autoestima é algo que acontece nas pessoas e se define como o sentimento de gostar de si mesmo. A autoestima é o valor que me atribuo e corresponde a avaliação afetiva do autoconceito. Refere-se ao sentimento de aceitação e apreço por nós próprios. Por seu turno, Rosenberg (1979) considera o autoconceito um conjunto de quatro áreas: conteúdo, estrutura, dimensões e extensões do eu, sendo a autoestima a dimensão que corresponde à direção (alta ou baixa) da atitude face a si próprio.

À semelhança do sentimento de autoeficácia, o conceito que temos de nós próprios, e o valor afetivo desse conceito (autoestima) não é algo herdado, mas sim desenvolvido com o que nos rodeia, sobretudo com quem nos relacionamos, mediante a valorização que fazemos do nosso comportamento e da assimilação e interiorização da opinião dos demais em relação a nós. A importância da autoestima reside no facto de ela interferir no enfrentamento das situações com que nos defrontamos no dia-a-dia. A autoestima impulsiona-nos a atuar, a seguir em frente e motiva-nos para perseguir os nossos objetivos. Mesmo que essa imagem pessoal não corresponda à realidade, o que é verdade é que nos orienta nas nossas opções e decisões.

No que diz respeito ao desempenho escolar, e se este é condicionado pelas atitudes do aluno, a autoestima terá uma relevância significativa, na medida em que se esta é positiva, irá contribuir para um bom desempenho escolar. O desempenho escolar parece influenciar e ser influenciado pela autoestima do aluno, ou pelo valor que cada aluno atribui a si próprio.

Como referem Antunes e Fontaine (2005), quando a criança apresenta desempenho escolar satisfatório, os sentimentos de autoestima e autoeficácia são favorecidos, contribuindo para motivação e persistência em relação às atividades académicas. A perceção de fracasso ou dificuldade nas tarefas escolares, contrariamente, podem acentuar o sentimento de menos-valia.

Considerando o panorama descrito, com base nos apontamentos da literatura, quanto às influências que a autoeficácia parental pode exercer sobre o desenvolvimento da criança, nomeadamente no que toca à sua autoestima e desempenho escolar, no presente estudo buscou-se verificar se, primeiramente, há uma correlação entre a autoeficácia parental, o apoio social e a autoestima dos pais, e se efetivamente essas variáveis corroboram para o incremento da autoestima dos filhos ou educandos e do desempenho escolar.

PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

1 INTRODUÇÃO

Para a compreensão do presente estudo, o capítulo anterior pretendeu enquadrar a literatura mais pertinente referente aos conceitos de parentalidade, sentimento de autoeficácia parental, apoio social, autoestima e rendimento escolar.

No presente capítulo iremos apresentar os principais conceitos e a relação entre eles, capazes de dar resposta à questão principal ou ao objetivo geral previamente formulado, passando também pela definição das hipóteses teóricas que norteiam este estudo.

A revisão da literatura demonstra que em qualquer investigação que se pretende analisar e discutir os fatores que estão implicados nas atitudes e comportamentos exteriorizados por crianças e jovens, a família e as questões inerentes à parentalidade têm um lugar de destaque. A família é portanto preocupação central, quando temos como população-alvo as crianças e jovens, porque ela representa o maior componente do sistema social de uma criança.

Diversos estudos têm-se debruçado em investigar os fatores implicados no rendimento escolar dos alunos. O presente estudo procura compreender a relação entre o sentimento de competência educativa parental e o rendimento escolar dos alunos, tendo como pano de fundo a teoria de autoeficácia de Bandura (1977; 1986). Segundo esse autor, as crenças de autoeficácia dizem respeito às expectativas pessoais em relação à capacidade de realizar determinado comportamento desejado (Bandura, 1977; 1986). O que significa dizer que as crenças de autoeficácia, enquanto julgamentos ou avaliações acerca das nossas capacidades, desempenham um papel crucial na orientação do comportamento, e referem-se a comportamentos específicos em situações específicas (Hastings & Brown, 2002; Bandura et al., 2001).

Na especificidade da parentalidade, a autoeficácia parental diz respeito à expectativa que os pais/cuidadores possuem quanto à sua competência enquanto pais. A autoeficácia parental estará relacionada, portanto, com o sentimento de controlo sobre as capacidades próprias para obter um desempenho satisfatório na função parental. Segundo Costa, J. C. (2010), o

sentimento de competência está associado à autoeficácia parental: quando os pais se sentem bem no desempenho do seu papel parental e acreditam que são bons pais, são de facto mais eficazes.

O conceito de autoeficácia (Bandura, 1997) aplicado à parentalidade sugere, portanto, que o envolvimento dos pais será influenciado pelas crenças acerca da sua própria capacidade em desenvolver ações que possam influenciar positivamente o desenvolvimento dos filhos.

Bandura (1997) refere que pais eficazes, ou melhor, que possuem um forte sentimento de eficácia parental, envolvem-se mais em atividades e estratégias que contribuem para aumentar a autoeficácia e o sucesso escolar de uma criança. Mesmo em situações adversas, em ambientes desfavorecidos; pais eficazes, através do seu modelo, transmitem aos seus filhos que mudanças e melhorias são possíveis e que eles podem ter sucesso.

De acordo com Coleman e Karraker (1998), evidências têm indicado que as crenças dos pais acerca da sua autoeficácia enquanto pais são poderosos preditores de práticas parentais consideradas mais positivas e eficazes.

Nesta linha de análise, Ardelt e Eccles (2001), em um estudo envolvendo mães e filhos de famílias oriundas de bairros desfavorecidos, sugerem que, em termos gerais, as crenças de autoeficácia parental das mães constituem-se como um forte preditor do desenvolvimento do sentimento de autoeficácia e da autoestima nas crianças e, de seu sucesso escolar.

Hoover-Dempsey, K., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001) também abordaram essa temática, ao identificarem o sentimento de autoeficácia parental como um dos fatores que afetam o nível de envolvimento dos pais com as atividades escolares dos filhos (como por exemplo, nos trabalhos de casa), e acrescentam que esse envolvimento, de forma indireta, influencia no desempenho do aluno, na medida em que afeta as aspirações dos filhos e as atitudes em relação aos estudos e às atividades escolares.

Mendez-Baldwin e Busch-Rossnagel (2003), em um estudo em que procuraram examinar os efeitos da participação dos pais em uma oficina de educação parental, em termos de mudança sobre as práticas parentais e no sentimento de competência educativa parental, salientaram que o sentimento de competência parental, que engloba o sentimento de autoeficácia enquanto pais, é crucial para entender os determinantes do comportamento dos pais e a persistência que os pais demonstram perante as adversidades. O estudo sugere que um elevado sentimento de competência dos pais parece ser um fator de proteção para os pais de criança em situação problemática (doença, desenvolvimento atípico, comportamento difícil, por exemplo), podendo, dessa forma, supor que pais com baixos níveis de sentimento de competência parental expressam níveis mais elevados de stresse e de depressão no seu desempenho enquanto pais.

Uma revisão da literatura (Jones & Prinz, 2005) corrobora essas evidências, quando sugere que a autoeficácia dos pais (refletidas nas práticas parentais positivas) tem um forte impacto no ajustamento psicossocial das crianças, tais como a interação social, o sentimento de autoeficácia nas crianças, a ansiedade e a autoestima.

De acordo com Murry e Brody (1999), a autoeficácia parental parece estar significativamente correlacionada com a autoestima e a autorregulação da criança. Outros estudos sugerem que a autoeficácia parental pode ser um fator protetor para a criança contra a ansiedade, ainda que indiretamente, através de práticas educativas parentais (Hill & Bush, 2001).

No que diz respeito ao desempenho escolar, e se este é condicionado pelas atitudes do aluno, a autoestima terá uma relevância significativa, na medida em que se esta é positiva, irá contribuir para um bom desempenho escolar. O desempenho escolar parece influenciar e ser influenciado pela autoestima do aluno, ou pelo valor que cada aluno atribui a si próprio. Como referem Antunes e Fontaine (2005), quando a criança apresenta desempenho escolar satisfatório, os sentimentos de autoestima e autoeficácia são favorecidos, contribuindo para motivação e persistência em relação às atividades académicas. A perceção de fracasso ou dificuldade nas tarefas escolares, contrariamente, podem acentuar o sentimento de menos-valia.

No geral, estudos que investigam a relação entre a autoeficácia parental e o desempenho escolar das crianças, como sugerem Bandura et al. (1996, 2001) parecem convergir para a evidência de que os pais que apresentam um forte sentimento de eficácia contribuem de maneira positiva para o desempenho escolar dos filhos, através das expectativas que possuem para eles. Parece, portanto, que as aspirações que os pais possuem para os seus filhos têm uma forte influência no sentimento de autoeficácia nas crianças com relação ao seu desempenho escolar, o que contribui para que realmente sejam bem-sucedidas.

Os diversos estudos aqui referidos remetem-nos para a ideia inicial de que a família é uma das fortes fontes em que se alicerçam as crenças de autoeficácia, quer nas experiências que possibilita quer pelos modelos que proporciona.

Posto isto, parece-nos relevante lançar novamente um olhar para a Teoria Sociocognitiva de Bandura (1977), no que diz respeito às fontes de autoeficácia. Bandura (1977) faz referência à importância da persuasão social e do desempenho das outras pessoas que nos são significativas no sentimento de autoeficácia. Vieira (2008) sustenta que o apoio social poderá ter consequências ao nível da autoeficácia, na medida em que esse apoio poderá promover ou não a confiança da pessoa nas suas próprias capacidades.

No domínio da parentalidade, cabe referir um estudo de Ceballo e McLoyd (2002), com uma amostra de mães solteiras, de bairros desfavorecidos, em que constataram que o apoio social produziu um efeito benéfico no comportamento parental dessas mães, em comparação com o grupo que não usufruiu de apoio social. As alterações fizeram-se sentir nas suas práticas parentais, com uma diminuição da frequência do uso de punição, como estratégia coercitiva.

De acordo com Bee (2003), o apoio social percebido, ao fornecer bem-estar psicológico aos pais, parece ter um impacto benéfico nas práticas parentais, melhorando substancialmente a qualidade das mesmas, e, por consequência, contribuindo indiretamente para o desenvolvimento saudável da criança.

Conforme descrito por Vaux (1988), o apoio social promove a adaptação dos indivíduos, quando estes são confrontados com situações normativas ou não normativas, contribuindo assim para o seu bem-estar físico e psicológico.

De facto, um estudo de Schmidt (2004) salienta que os altos níveis de stresse encontrados nas mães de pessoas com autismo parecem estar relacionados a fatores como o excesso de demanda de cuidados diretos do filho, isolamento social e escassez de apoio social. Além disso, o alto nível de dependência de apoio da família e a carência de outras provisões de apoio geram intensos sentimentos de insegurança, ansiedade e temores em relação à condição futura da pessoa com autismo, afetando a família como um todo.

Mais recentemente, Bazon e Bérghamo (2011) verificaram que o stresse parental e o apoio social relacionar-se-iam com o abuso físico infantil, representando fatores de risco. Os dados desse estudo demonstram que os pais sinalizados como agressores vivenciam o seu papel parental com maior stresse, em comparação com o grupo controlo, principalmente, devido à perceção que os mesmos possuem da criança (relativa às características de temperamento e de comportamento). Salientam, ainda, que foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos no que se refere ao apoio social; de tal modo que os pais agressores se percebem com menos apoio social.

Expostos os conceitos que norteiam o presente trabalho, podemos reduzir o objetivo geral deste estudo na seguinte questão inicial: ***Que relações podemos encontrar entre o sentimento de competência educativa parental, o apoio social e a autoestima dos pais e o rendimento escolar dos filhos ou educandos e sua autoestima?***

Foi no âmbito desse quadro conceptual e metodológico que se desenvolveu o presente trabalho com os seguintes objetivos específicos:

- 1) Contribuir para a validação do Questionário de Autoavaliação da Competência Educativa Parental (QAECEP) (Terrisse & Trudelle, 1988) junto de pais portugueses;
- 2) Estudar a correlação entre o sentimento de competência educativa parental, o apoio social percebido pelos pais e a autoestima dos pais;

- 3) Investigar a correlação entre as três variáveis anteriormente referidas e a autoestima dos filhos;
- 4) Analisar a correlação entre o sentimento de competência educativa parental, o apoio social percebido pelos pais e a autoestima dos pais, por um lado, e o rendimento escolar dos filhos, por outro.

No sentido de alcançar os objetivos específicos descritos, propomos as seguintes hipóteses:

H₁: Espera-se que haja uma correlação positiva entre o Sentimento de competência educativa parental, o Apoio social percebido e a Autoestima dos pais.

H₂: Espera-se que haja uma correlação positiva entre o Sentimento de competência educativa parental, o Apoio social percebido pelos pais, e a Autoestima dos pais com a Autoestima dos filhos ou educandos.

H₃: Espera-se que haja uma correlação positiva entre o Sentimento de competência educativa parental, o Apoio social percebido pelos pais, e a Autoestima dos pais com o rendimento escolar dos filhos.

2 MÉTODO

O presente estudo caracteriza-se como um estudo quantitativo e correlacional, de corte transversal.

2.1 Perfil dos Participantes

Para o desenvolvimento do estudo, a população-alvo foram alunos de escolas públicas do ensino básico, e seus respectivos pais/encarregados de educação. Os participantes deste estudo constituem uma amostra de conveniência, uma vez que as escolas foram selecionadas mediante a disponibilidade e acesso às mesmas. A solicitação para a participação neste estudo também foi realizada pelo processo de referências múltiplas de pessoas, encarregados de educação que teriam filhos em idade escolar. Todos os participantes vivem na região interior Norte. Participaram do estudo alunos que vivem em Mirandela (54%), Macedo de Cavaleiros (4,4%), Moimenta da Beira (12,5%) Torre de Moncorvo (8,8%) e Valpaços (20,2%).

Participaram desta investigação, 272 alunos (N=272), estudantes do ensino básico, sendo que 56,6% dos alunos (N=154) frequentavam o 1º ciclo, 25,4% dos alunos (N=69) frequentavam o 2º ciclo e, 18% dos alunos (N=49) frequentavam o 3º ciclo do ensino básico; de ambos os sexos, com idade variando entre sete e dezasseis anos (Média - M= 9,97 anos; desvio-padrão - DP= 2,12), que voluntariamente se dispuseram a participar do estudo e que trouxeram o “Formulário de Consentimento Informado” (ANEXO A) devidamente assinado pelos pais ou encarregados de educação, após a leitura dos esclarecimentos sobre a investigação.

Quanto ao número de irmãos, verificou-se que a maioria (54%, N= 147) dos alunos possuem apenas um irmão, 31,3% são filhos únicos, 13,6% possuem dois irmãos, 0,7% (N= 2) três irmãos, e 0,4% (N= 1) cinco irmãos. No que concerne à frequência do pré-escolar, a grande

maioria (94,9%) parece o ter frequentado. As características dessa amostra (alunos) estão sumariadas na Tabela 1.

TABELA 1
Caracterização da amostra (Alunos)

Características	N (N total = 272)	%
Género:		
Masculino	129	47,4%
Feminino	143	52,6%
Idade:		
Média		9,97
Mínimo		7
Máximo		16
DP		2,12
Escolaridade (ensino básico):		
1º ciclo	154	56,6%
2º ciclo	69	25,4%
3º ciclo	49	18%
Mínimo		2º ano
Máximo		9º ano
Número de irmãos:		
0	85	31,3%
1	147	54%
2	37	13,6%
3	2	0,7%
5	1	0,4%
Frequência da pré-escola:		
Sim	258	94,9%
Não	14	5,1%

Em relação aos encarregados de educação, participaram do estudo 504 encarregados de educação. A amostra das mães/encarregadas de educação (N= 268) era maioritariamente constituída por mães biológicas dos educandos, encontrando-se apenas uma avó, com idades compreendidas, na totalidade das mães, entre os 25 e os 54 anos (média de idade: 38 anos). A amostra dos pais/encarregados de educação (N= 236), também era constituída na sua maioria por pais biológicos, havendo apenas um avô e quatro padrastos, com idades

entre os 26 e os 64 anos na totalidade dos pais (média de idade: 41 anos). A discrepância entre o número de encarregados de educação Mãe/Pai deveu-se à existência de famílias monoparentais no estudo. Também ocorreu a situação de apenas um dos encarregados de educação querer participar do estudo, não inviabilizando, porém, a participação do seu educando.

Uma grande percentagem dos encarregados de educação, tanto os pais quanto as mães, possuía um nível de escolaridade baixo (1º e 2º ciclo do ensino básico), contrapondo com a percentagem de encarregados de educação com nível superior de estudos. De forma descritiva, podemos verificar que quanto à escolaridade da Mãe, 0,7% não andou na escola, 15,1% possuem o 1º ciclo do ensino básico, 18,8% o 2º ciclo (33,9 %, N= 92, na totalidade dos casos em que possuem o 1º ou o 2º ciclo do ensino básico), 16,9% o 3º ciclo, 7,7% concluíram os estudos num curso profissional, 21,7% possuem o ensino secundário, 1,8% o bacharelato ou CET e, 15,1% o ensino superior. Verificou-se, ainda, que duas mães (0,7% da amostra) não responderam.

Quanto à escolaridade do Pai, os dados mostram-nos que 19,9% possuem o 1º ciclo do ensino básico, 21,3% o 2º ciclo (41,2 %, N= 112, na totalidade dos casos em que possuem o 1º ou o 2º ciclo do ensino básico), 15,4% o 3º ciclo, 2,9% concluíram os estudos num curso profissional, 18,8% possuem o ensino secundário, 1,5% o bacharelato ou CET e, um número reduzido de pais com estudos superiores: 6,6%. Apenas um pai não respondeu. O gráfico 1 ilustra a distribuição dos encarregados de educação, mãe e pai, consoante o nível de escolaridade.

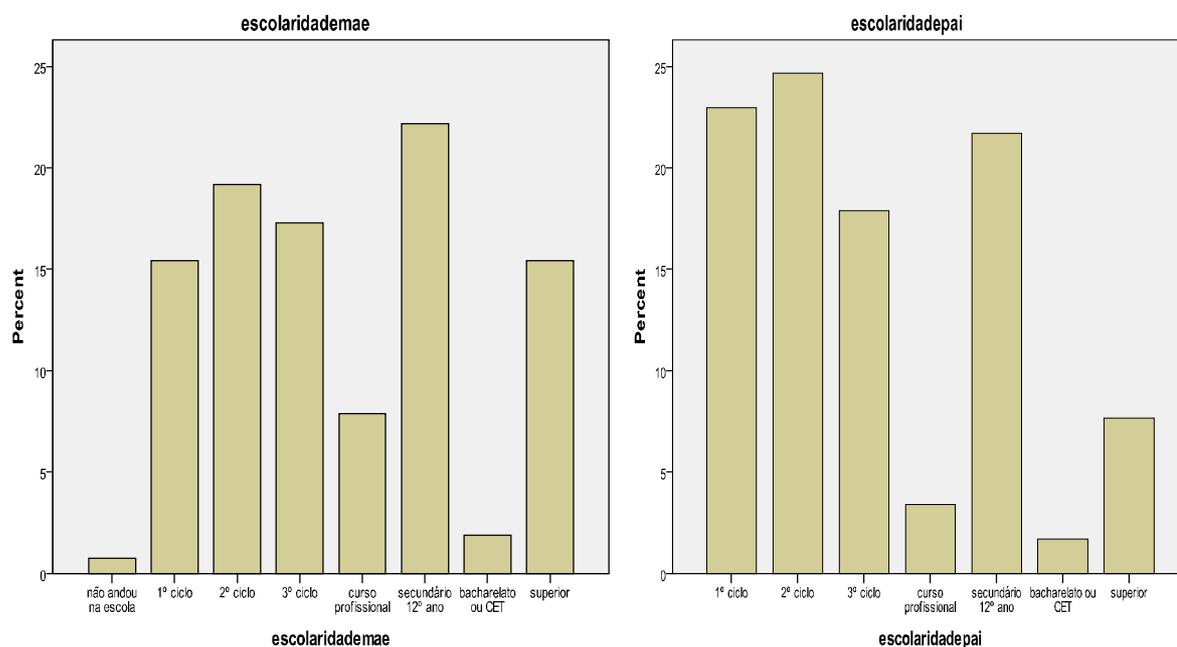


FIGURA 1: Caracterização da amostra dos encarregados de educação, mãe e pai, segundo o nível de escolaridade.

Relativamente às expectativas quanto ao percurso escolar dos seus educandos, a maioria dos pais (89% das mães e 77,6% dos pais) espera que os seus educandos prossigam os estudos até o nível superior, 4% (mães) e 2,2% (pais) referem o 12º ano (ensino secundário), 4% (mães) e 4,8% (pais) referem que gostariam que o seu educando fizesse um curso profissional e, apenas 1,1% de mães e de pais referem o 9º ano (3º ciclo do ensino básico).

2.2 Procedimentos:

Foi estabelecido um contacto preliminar com os Conselhos Executivos das escolas sede de agrupamento, com a finalidade de se obter concordância para a aplicação dos questionários. Nessas reuniões, a investigadora explicou os objetivos e os procedimentos do estudo, apresentando os questionários que seriam aplicados. Uma vez obtida a autorização, foram

contactados os diretores das escolas seleccionadas, que prontamente se dispuseram a colaborar, permitindo o acesso às turmas, através dos professores titulares, clarificando o âmbito, natureza e objetivos do estudo.

Participaram do estudo apenas aquelas crianças ou jovens cujos pais concordaram mediante assinatura do “Formulário de Consentimento Informado”. Deve-se ressaltar que a participação, tanto a dos pais quanto a dos alunos, foi voluntária, sendo-lhes garantida a confidencialidade de toda a informação fornecida. Os questionários foram respondidos individualmente, sem a interferência da investigadora. Os pais podiam preencher os questionários na escola, aqueles que tinham disponibilidade e que estavam presentes nas reuniões de conselho de turma, ou em casa. A maior parte dos questionários foram preenchidos pelas famílias em casa, uma vez que foi requerido o preenchimento dos questionários pelos dois encarregados de educação (mãe e pai), sempre que assim fosse possível, e que eles consentissem em participar no estudo. O processo de recolha de dados, junto dos alunos e dos seus encarregados de educação, decorreu durante os meses de janeiro a junho de 2011.

Apesar de no questionário dirigido aos alunos, ter-lhes sido pedido que colocassem as notas a Português e a Matemática, obtidas na última avaliação de período, as mesmas foram conferidas pela investigadora com as pautas de avaliação, junto dos Conselhos Executivos das escolas. Para facilitar os cálculos, os conceitos variando de “Não satisfaz” a “Excelente” foram transformados em valores quantitativos variando de 1 a 5 (Excelente = 5, Satisfaz bastante = 4, Satisfaz = 3, Quase Satisfaz = 2, Não Satisfaz = 1).

Para efeito de análise, foram consideradas apenas aqueles questionários que foram preenchidos na totalidade.

2.3 Análise dos dados:

Para a análise dos dados foi utilizado o programa estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versão 18.0.

A consistência interna dos instrumentos utilizados foi primeiramente aferida por meio do coeficiente *alpha* de *Cronbach*, (α) tendo como ponto de corte o valor de 0,60, como limite de aceitabilidade da fiabilidade de uma escala (Pestana & Gageiro, 2005). A fidedignidade da escala QAECEP também foi medida com base na análise fatorial em componentes principais, com rotação *varimax*.

Para a apreciação da normalidade da distribuição dos dados nas diferentes variáveis estudadas recorreremos aos valores de assimetria (*Skewness*) e achatamento (*Kurtosis*).

No tratamento dos dados, os mesmos foram analisados através de análise descritiva (médias e desvio padrão), e análise de correlação, através de testes paramétricos (correlação de *Pearson - r*) e não-paramétricos (coeficiente ρ de *Spearman*) para a verificação das hipóteses em estudo.

2.4 Instrumentos:

Para a concretização dos objetivos deste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos:

2.4.1 Instrumentos respondidos pelos pais/encarregados de educação:

1) Questionário de dados sociodemográficos (ANEXO B / C):

Este questionário objetivou coletar dados a respeito da família, possibilitando uma caracterização do(s) encarregado(s) de educação em termos de idade, escolaridade, grau de parentesco, profissão e situação face à migração (se é imigrante ou se já foi emigrante, e se

sim, de qual país); além de indagar informações sobre a criança ou jovem (também respondente), tais como a idade, sexo, ano de escolaridade, anos de frequência do jardim-de-infância e número de irmãos, bem como sobre as expectativas do pai e da mãe quanto à escolaridade do filho.

2) Questionário de Autoavaliação da Competência Educativa Parental (QAECEP) (Le Questionnaire D'Auto- Évaluation de la Compétence Éducative Parentale - Terrisse & Trudelle, 1988).

Para avaliar o sentimento de Competência Educativa Parental utilizámos o *Questionnaire d'Auto-évaluation de la Compétence Éducative Parentale de Terrisse e Trudelle (1988)*, que foi submetido a uma tradução para português, e adaptado por Costa, J. C. (2010), para que pudesse ser aplicado na população portuguesa.

É um instrumento que pretende avaliar os sentimentos de competência educativa parental das mães (ANEXO B) e dos pais (ANEXO C), separadamente.

O Questionário é constituído por 16 afirmações e as respostas ajustadas a uma escala do tipo Likert, com 6 pontos: concordo totalmente (1), concordo (2), concordo mais ou menos (3), discordo mais ou menos (4), discordo (5) e discordo totalmente (6).

Através desta escala é possível obter duas subescalas, uma relativa ao *sentimento de eficácia parental*, na sua dimensão instrumental (itens 1,6,7,10,11,13 e 15), refletindo o grau de competência ou habilidade para resolver problemas ligados ao papel parental. Esta subescala é pontuada de forma inversa da subescala de satisfação parental, sendo que a pontuação varia de sete a 42. A segunda subescala, *sentimento de satisfação parental*, diz respeito a uma dimensão afetiva (itens 2, 3, 4, 5, 8, 9, 12, 14, e 16), podendo referir a vivência de sentimentos como a frustração, motivação, e ansiedade. Esta subescala tem uma pontuação variável entre nove e 54. A soma dessas duas escalas permite obter a cotação

global para o *sentimento de competência educativa parental*, podendo, a pontuação, variar entre 16 a 96 pontos. Quanto maior a pontuação obtida, maior o *sentimento de competência educativa parental*.

Análise das qualidades psicométricas do QAECEP:

a) Análise da consistência interna

Uma das formas de cálculo da fidelidade de um inquérito, e uma das mais utilizadas como medida de consistência interna, é o α de *Cronbach*, que pode ser definido como “a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica” (Pestana & Gageiro, 2005, p. 525).

Desta forma, o grau de fidelidade do QAECEP total e de cada uma das subescalas constituintes foram avaliadas através do coeficiente de consistência interna (*alpha de Cronbach*).

A análise da consistência interna da escala QAECEP revelou os seguintes resultados no questionário da Mãe/Encarregada de Educação: para a subescala *sentimento de satisfação parental*, um valor de $\alpha = 0.72$, e para a subescala *sentimento de eficácia parental* $\alpha = 0.61$, sendo que a escala total *sentimento de competência parental* apresentou um valor de $\alpha = 0.62$. Já a análise ao questionário do Pai/Encarregado de Educação, por sua vez, revelou um valor de $\alpha = 0.73$ para a subescala *sentimento de satisfação parental*, e $\alpha = 0.61$ para a subescala *sentimento de eficácia parental*, sendo que a escala total *sentimento de competência parental* apresentou um valor de $\alpha = 0.68$.

Os valores obtidos indicam uma consistência interna no intervalo de *alpha* entre 0.6 e 0.7, salvo para as subescalas *sentimento de satisfação do Pai/encarregado de educação* e a da Mãe/encarregada de educação, que encontram-se acima de 0.7. Todas as escalas desse questionário foram consideradas no presente estudo, uma vez que em estudos anteriores, o

QAECEP demonstrou elevadas qualidades psicométricas e na análise de validade fatorial, apresentaram indicadores satisfatórios (Pestana & Gageiro, 2005).

Num estudo de Johnston e Mash (1989), este instrumento apresentou uma boa fidelidade, verificando-se que os valores *alpha de Cronbach* para o fator sentimento de eficácia parental e para o fator sentimento de satisfação parental foram de 0.76 e 0.79, respetivamente. Num estudo posterior, levado a cabo por Costa, J. C. (2010), com uma amostra de 286 encarregados de educação, a consistência interna do QAECEP revelou também valores acima de 0.7, a saber: o questionário respondido pela Mãe/encarregada de educação apresentou um *alpha de Cronbach* de 0.79, para a escala total. No que diz respeito ao questionário respondido pelo Pai/encarregado de educação, a escala total revelou um valor de $\alpha = 0.77$.

b) Análise fatorial em componentes principais

Da análise fatorial da escala QAECEP Mãe, pelo método de componentes principais (com rotação *varimax*) verifica-se uma variância total explicada de 31,744 %, sendo de 17,632% do 1º fator e 14,112% do 2º fator. Para interpretação das cargas fatoriais dos itens, foi adotado o ponto de corte de 0,30.

Observou-se, portanto, que os itens da QAECEP Mãe apresentam uma carga fatorial satisfatória e boa, exceto o item 6 "*Uma mãe principiante poderia aprender a ser uma boa mãe tomando-me como exemplo*", que tem carga fatorial de .275 (QAECEP mãe) (tabela 2).

TABELA 2

Análise em componentes principais, com rotação varimax, da escala QAECEPmãe

Fator	ITENS	Valores próprios	Componentes	
			2	1
Subescala/dimensão:	1	2,824	-,088	,443
<u>Sentimento de</u>	6	,970	-,007	,275
<u>eficácia</u>	7	,884	-,061	,574
	10	,699	-,011	,508
	11	,610	-,007	,612
	13	,546	-,031	,582
	15	,465	,118	,739
Subescala/dimensão:	2	2,256	,660	-,054
<u>Sentimento de</u>	3	1,385	,675	-,022
<u>satisfação</u>	4	1,228	,636	-,063
	5	1,110	,582	-,077
	8	,809	,454	-,020
	9	,726	,584	,156
	12	,600	,396	,289
	14	,494	,375	-,014
	16	,396	,561	-,135
% da Variância			14,112%	17,632%

Tomando em consideração os questionários respondidos pelos pais ou encarregados de educação, procedeu-se igualmente à análise fatorial em componentes principais (com rotação *varimax*) da escala QAECEP Pai. Os resultados obtidos, apresentados na tabela 3, revelam uma variância total explicada de 31,914%, sendo que 17,278% é explicada pelo fator 1, referente à dimensão “sentimento de eficácia” e, 14, 637% explicada pelo fator 2, referente à dimensão “sentimento de satisfação”.

TABELA 3

Análise em componentes principais, com rotação varimax, da escala QAECEPpai

Fator	ITENS	Valores próprios	Componentes	
			2	1
Subescala/dimensão:	1	3,045	-,088	,425
<u>Sentimento de</u>	6	,991	-,007	,556
<u>eficácia</u>	7	,875	-,061	,462
	10	,703	-,011	,518
	11	,633	-,007	,702
	13	,486	-,031	,429
	15	,406	,118	,670
Subescala/dimensão:	2	2,061	,595	-,054
<u>Sentimento de</u>	3	1,587	,783	-,022
<u>satisfação</u>	4	1,175	,605	-,063
	5	1,053	,453	-,077
	8	,799	,324	-,020
	9	,746	,324	,156
	12	,598	,516	,289
	14	,459	,620	-,014
	16	,382	,507	-,135
% da Variância			14,637%	17,278%

Da análise fatorial aplicada às escalas QAECEP mãe / pai, podemos verificar que a análise dos itens agrupados em cada fator revelou uma nítida diferenciação entre os itens da subescala Sentimento de eficácia (Componente 1) e os itens da subescala Sentimento de satisfação (Componente 2), confirmando o pressuposto teórico da sua necessária discriminação, em termos analíticos.

3) Questionário para avaliação da percepção dos pais quanto ao Apoio Social: “Network Orientation Scale” (NOS) (ANEXO D)

Este questionário, utilizado para avaliar a percepção e a confiança dos pais quanto à eficácia do apoio social da rede de Apoio Social, foi adaptado por Antunes e Fontaine (1996, 2010), a partir do original (Vaux, 1988).

A “Network Orientation Scale” (NOS), que traduzida literalmente significa orientação em relação à rede de apoio, foi desenvolvida como uma escala unidimensional, tendo por fim avaliar até que ponto os indivíduos têm capacidade para procurar apoio junto da sua rede de apoio social e se acreditam nos benefícios desse apoio (Vaux, Burda & Stewart, 1986).

No estudo de Antunes e Fontaine (2010), esta escala apresentou boas características psicométricas com uma consistência interna de $\alpha = 0.76$ na amostra de alunos do 7º e 8º anos, e $\alpha = 0.80$ para a amostra de alunos do 9º ao 12º ano. Nesse estudo, as investigadoras, diante dos resultados obtidos, para além de confirmarem as boas qualidades psicométricas da escala, concluíram que a mesma possui uma estrutura bifatorial. A escala NOS parece, portanto, avaliar duas dimensões opostas de um mesmo constructo.

Desta forma, a Escala NOS suportaria duas subescalas: uma, designada como *NOS1 – AEAS*, que avalia a percepção ou a crença de que os amigos e outros podem ajudar a pessoa na resolução de problemas (itens considerados positivos: 1, 2, 3, 5, 6, 8, 10, 13, 15, 17). A segunda subescala, a *NOS2 – DEAS*, reflete uma certa desilusão ou desconfiança nos outros enquanto recurso social eficaz na resolução de problemas (itens formulados de forma negativa: 4, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 18, 19) (Antunes & Fontaine, 2010).

O Questionário, na versão portuguesa (Antunes & Fontaine, 2010), é constituído por 19 itens e as respostas ajustadas a uma escala do tipo Likert, com 6 pontos: concordo totalmente (6), concordo em parte (5), concordo mais do que discordo (4), discordo mais do que concordo (3), discordo em parte (2) e discordo totalmente (1). Sendo assim, a pontuação é mais elevada no extremo positivo (“concordo totalmente”), o que revela, consoante a subescala,

a crença ou descrença total na eficácia do apoio social, ou na capacidade dos outros poderem ser úteis como fonte de apoio social.

Análise das qualidades psicométricas do NOS:

O grau de fidelidade das duas subescalas do Questionário NOS foi testado através do coeficiente *alpha de Cronbach*, a fim de avaliar a sua consistência interna. Dessa forma, foram obtidos os seguintes valores para o questionário respondido pela Mãe/encarregada de educação: para a subescala *NOS1 – AEAS_i* um valor de $\alpha = 0.74$, e para a subescala *NOS2 – DEAS* $\alpha = 0.77$. No que diz respeito ao questionário respondido pelo Pai/encarregado de educação, a análise revela valores tais como: para a subescala *NOS1 – AEAS_i* um valor de $\alpha = 0.74$, e para a subescala *NOS2 – DEAS* $\alpha = 0.74$.

Esses dados, acima expostos, confirmam também neste estudo as boas qualidades psicométricas da NOS, como uma escala bifatorial.

4) Escala de Autoestima de Rosenberg — Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) (ANEXO E)

A Autoestima é definida como o sentimento, o apreço e a consideração que uma pessoa sente por si própria, ou seja, o quanto ela gosta de si, como ela se vê e o que pensa sobre ela mesma (Rosenberg, 1965).

Para a operacionalização dessa variável, no presente estudo foi utilizado o escore de autoestima obtido a partir da Escala de Autoestima de Rosenberg – RSES (Rosenberg, 1965), adaptada para a população portuguesa por Santos e Maia (1999, 2003). Quanto maior a pontuação, maior a autoestima. A RSES é um instrumento muito utilizado, à escala mundial, para a avaliação da autoestima global, tendo-se transformado numa referência, devido, em grande parte, à sua brevidade, facilidade de administração e de cotação (Santos & Maia,

2003). A RSES foi conceptualizada pelo autor como um instrumento unidimensional capaz de classificar o nível de autoestima em baixo, médio e alto.

Com relação à estrutura fatorial da RSES, os diversos estudos realizados têm refletido as divergências encontradas na literatura, uma vez que alguns estudos apresentam evidências que corroboram a unidimensionalidade da escala (Santos & Maia, 1999, 2003; Vasconcelos-Raposo, J., Fernandes, H., Teixeira, C. & Bertelli, R., 2011), enquanto outros demonstram a existência de uma estrutura bifatorial (Avanci, J. Q., Assis, S. G., Santos, N. C., & Oliveira, R. V. C., 2007; Romano, Negreiros & Martins, 2007). No presente estudo, optamos por manter a unidimensionalidade do instrumento.

Trata-se de uma escala constituída por 10 itens, sendo cinco referentes à “autoimagem” ou “autovalor” positivos e cinco referentes à “autoimagem negativa” ou “autodepreciação”. As sentenças são dispostas no formato Likert de seis pontos, em que 1 corresponde ao “concordo totalmente”, 2 ao “concordo em parte”, 3 ao “concordo mais do que discordo”, 4 ao “discordo mais do que concordo”, 5 ao “discordo em parte” e, 6 ao “discordo totalmente”. O número de opções de resposta no formato Likert pode ser variável, consoante os objetivos da investigação. No presente estudo, preferimos utilizar o formato Likert de seis pontos, procurando manter uma coerência interna entre os instrumentos respondidos pelos participantes, sem, no entanto, prejuízo para a consistência interna do instrumento.

Para a pontuação das respostas, realiza-se o somatório dos cinco itens que expressam sentimentos positivos (1, 3, 4, 7 e 10, com valores invertidos), mais a soma dos valores dos itens com orientação negativa (2, 5, 6, 8, e 9), totalizando um valor único para a escala, correspondente às respostas dos 10 itens, que oscila entre 10 e 60. A obtenção de uma pontuação alta reflete uma autoestima elevada.

Análise das qualidades psicométricas do RSES:

Como já antes referido, a escala RSES é a escala mais utilizada para a avaliação da autoestima global e está bem fundamentada, demonstrando possuir boas características

psicométricas (Romano et al., 2007; Santos & Maia, 1999, 2003; Vasconcelos-Raposo et al., 2011).

No presente estudo, e confirmando as expectativas, a RSES apresentou boa consistência interna, como uma escala unidimensional, tendo sido obtidos os seguintes valores para o coeficiente alfa de *Cronbach* $\alpha = 0.83$ nos questionários respondidos pela Mãe/encarregada de educação, e $\alpha = 0.71$ nos questionários respondidos pelo Pai/encarregado de educação.

2.4.2 Instrumentos respondidos pelos alunos:

1) Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES) (ANEXO F)

Com o intuito de se avaliar a autoestima global dos alunos foi também utilizada a Escala de Autoestima de Rosenberg – RSES (Rosenberg, 1965).

Análise das qualidades psicométricas do RSES

A análise estatística dos dados obtidos neste estudo mostrou que o instrumento obteve um coeficiente alfa de *Cronbach* de 0,80, indicando forte consistência interna, à semelhança da análise aos questionários respondidos pelos encarregados de educação à mesma escala.

2) Rendimento escolar dos alunos (ANEXO F)

No presente estudo, o rendimento escolar dos alunos foi avaliado, enquanto variável dependente, através das classificações obtidas, no último período escolar, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pelo facto de estas disciplinas serem comuns a todos os anos de escolaridade em estudo, e, sobretudo, pela importância das classificações obtidas

nessas duas disciplinas (tidas como competências essenciais) para se avaliar o desempenho escolar dos alunos, e poder decidir quanto à sua progressão ou não no sistema de ensino.

Apesar de no questionário dirigido aos alunos, ter-lhes sido pedido que colocassem as notas a Português e a Matemática, obtidas na última avaliação de período, as mesmas foram conferidas pela investigadora junto aos conselhos executivos das escolas, através das respetivas pautas de avaliação. Para facilitar os cálculos, os conceitos variando de “Não satisfaz” a “Excelente” foram transformados em notas variando de 1 a 5.

3 RESULTADOS

Os objetivos do presente estudo incluem não apenas contribuir para a validação da escala QAECEP, mas também compreender as relações que existem entre o constructo que essa escala mede e outras variáveis consideradas neste estudo. Para isso, realizaram-se as análises que se seguem.

Inicialmente procedeu-se à análise das qualidades psicométricas de todos os instrumentos, o que nos permitiu concluir que todas as escalas utilizadas neste estudo possuem uma boa consistência interna com alfas de *Cronbach* aceitáveis. A escala QAECEP, e em conformidade com o primeiro objetivo do estudo, foi submetida à análise fatorial exploratória, com rotação *varimax*, o que confirmou a sua estrutura fatorial e caráter bidimensional.

Antes de se proceder ao estudo da relação entre as variáveis, e uma vez que o coeficiente de correlação *R de Pearson*, como teste paramétrico, exige uma relação linear entre as variáveis e, que os dados sejam oriundos de uma distribuição normal (Pestana & Gageiro, 2005), num primeiro momento recorreu-se à verificação da normalidade da distribuição de todas as variáveis em estudo, de acordo com os parâmetros de assimetria (*Skewness*) e de achatamento (*Kurtosis*), tendo como referência os valores de -1 e $+1$ (Pestana & Gageiro, 2005; Maroco, 2007).

A tabela 4 apresenta os dados da estatística descritiva (Média, Desvio-padrão) e medidas de normalidade univariada (*Skewness* e *Kurtosis*) das variáveis em estudo (Sentimento de competência parental (escala total), Sentimento de eficácia / satisfação, Apoio social, Autoestima e Rendimento escolar).

TABELA 4

Análise descritiva (pontuações médias, desvios-padrão) e medidas de normalidade univariada (Skewness e Kurtosis) das variáveis em estudo (Sentimento de competência parental (escala total), Sentimento de eficácia / satisfação, Apoio social (NOS1, NOS2), Autoestima e Rendimento escolar).

		Média	DP	N	Skewness	Kurtosis
Variáveis Mãe	Autoestimamãe	52,13	6,902	254	-1,267	2,047
	NOS1 mãe	46,40	6,596	258	-,394	,476
	NOS2 mãe	33,09	8,026	253	-,075	-,461
	QAECEPmãe - total*	75,82	7,568	249	-,480	,397
	QAECEPmãe eficácia	32,42	4,758	252	-1,011	2,689
	QAECEPmãe satisfação	43,36	6,300	262	-,911	,739
Variáveis Pai	Autoestima pai	53,35	5,486	229	-,719	,005
	NOS1 pai	45,00	6,771	229	-,755	1,067
	NOS2 pai	33,00	7,733	228	,171	-,272
	QAECEPpai - total*	76,49	7,907	217	-,256	,003
	QAECEPpai eficácia	32,38	4,729	221	-,498	,415
	QAECEPpai satisfação	43,95	6,106	228	-1,179	2,824
Variáveis Aluno (a)	Autoestimacriança	51,99	7,474	256	-1,119	,824
	notaportuguês	3,67	,889	272	-,188	-,105
	notamatemática	3,50	,994	272	-,181	-,484

Nota: *QAECEPmãe / pai – total é a medida de competência percebida da mãe / pai, que engloba as dimensões QAECEP mãe / pai eficácia e QAECEP mãe / pai satisfação.

Desse modo, o teste à normalidade das escalas indica valores de assimetria e de achatamento dentro dos parâmetros normais, com exceção das escalas Autoestima mãe, QAECEP Mãe eficácia (subescala de QAECEP Mãe eficácia) e, QAECEP Pai satisfação (subescala QAECEP Pai satisfação), que apresentaram valores que fogem à normalidade. Na análise dessas variáveis, que violam a normalidade, recorreu-se ao coeficiente ρ de Spearman, como alternativa ao R de Pearson.

TABELA 5

Correlações ρ de Spearman entre as variáveis Autoestima mãe, Sentimento de eficácia mãe (QAECEPmãe eficácia) e Sentimento de satisfação pai (QAECEPpai satisfação) com as restantes variáveis em estudo.

	Autoestimamãe	QAECEPmãe eficácia	QAECEPpai satisfação
Autoestimamãe	1	,158*	,243**
NOS1 mãe	(a)	,158*	(a)
NOS2 mãe	(a)	,171**	-,139*
QAECEPmãe - total	,327**	,514**	,363**
QAECEPmãe eficácia	,158*	1	(a)
QAECEPmãe satisfação	,292**	(a)	,500**
Autoestima pai	,418**	(a)	,277**
NOS1 pai	(a)	(a)	(a)
NOS2 pai	(a)	,271**	-,195**
QAECEPpai - total	,308**	,237**	,794**
QAECEPpai eficácia	,190**	,556**	,174*
QAECEPpai satisfação	,243**	(a)	1
Autoestimacriança	,334**	(a)	,258**
notaportuguês	(a)	(a)	(a)
notamatemática	(a)	(a)	,167*

(a) Correlação não significativa

As restantes correlações são significativas a * $p \leq 0.05$ e a ** $p \leq 0.01$

Com a finalidade de se facilitar a observação e discussão dos resultados, optou-se por se fazer pequenas subdivisões na apresentação dos resultados, como por exemplo: variáveis da mãe e variáveis do pai, que estão descritas de forma separada.

Análise Correlacional:

Procedeu-se à análise correlacional para responder como as variáveis se relacionam. Segundo Maroco (2007), uma correlação mede simplesmente a associação entre variáveis sem qualquer implicação de causa e efeito entre ambas. Esta técnica estatística permite, no entanto, determinar a força e a direção da associação entre duas variáveis.

O coeficiente r de *Pearson* (assim como o coeficiente ρ de *Spearman*) varia consoante a intensidade, podendo oscilar entre o -1 e o $+1$. Se a correlação for positiva significa que a variação entre as variáveis têm o mesmo sentido, sendo que a correlação é mais perfeita à medida que se aproxima da unidade. Caso contrário, se a correlação for negativa, a variação é inversamente proporcional. Um coeficiente igual a zero significa ausência de correlação entre as variáveis (Pestana & Gageiro, 2005).

Nesta análise, cujo objetivo é verificar a existência de possíveis correlações entre as variáveis em estudo, tornando assim possível no caso da existência de uma correlação significativa, conhecer (prever) o comportamento de uma variável através do comportamento de uma outra, obtiveram-se os resultados, que a seguir se descrevem para cada uma das hipóteses delineadas.

H₁: Espera-se que haja uma correlação positiva entre o sentimento de competência educativa parental, o apoio social percebido e a autoestima dos pais.

De acordo com os resultados apresentados na tabela 6, podemos observar que a escala total para o Sentimento de competência educativa da mãe (QAECEP Mãe) apresentou correlações positivas ($r=0,138$; $p\leq 0,05$) com a escala NOS1 (crença no apoio social) e com a autoestima da mãe ($r=0,327$; $p\leq 0,01$), e ainda apresentou correlações positivas, de moderadas a fortes com as subescalas Sentimento de eficácia ($r=0,514$; $p\leq 0,01$) e Sentimento de satisfação ($r=0,777$; $p\leq 0,01$), respetivamente. Os resultados revelaram, porém, uma correlação negativa ($r=-0,139$; $p\leq 0,05$) com a escala NOS2, dimensão negativa da escala NOS, que reflete a desconfiança no outro enquanto recurso social na resolução de problemas. É de salientar, que ao contrário da subescala Sentimento de satisfação e a escala total, a subescala Sentimento de eficácia apresenta uma correlação positiva ($r=0,171$; $p\leq 0,01$) com a escala NOS2, sugerindo que quanto mais as mães se sentem eficazes no seu papel parental, mais desconfiadas são quanto à importância que atribuem à ajuda dos outros.

TABELA 6

Coefficientes de Correlação (r de Pearson e ρ de Spearman) obtidos entre o Apoio social (NOS1, NOS2), o Sentimento de competência parental (e as duas dimensões sentimento de eficácia / satisfação) e, a Autoestima da mãe.

	NOS1 mãe	NOS2 mãe	QAECEPmãe - total	QAECEPmãe eficácia	QAECEPmãe satisfação	Autoestima mãe
NOS1 mãe	—					
NOS2 mãe	-,186**	—				
QAECEPmãe - total	,138*	-,139*	—			
QAECEPmãe eficácia	,158* ⁽¹⁾	,171** ⁽¹⁾	,514** ⁽¹⁾	—		
QAECEPmãe satisfação	(a)	-,283**	,777**	(a)	—	
Autoestima mãe	(a)	(a)	,327** ⁽¹⁾	,158* ⁽¹⁾	,292** ⁽¹⁾	—

(a) Correlação não significativa. As restantes correlações são significativas a * $p \leq 0.05$ e a ** $p \leq 0.01$

⁽¹⁾ Correlação ρ de Spearman. As restantes correlações são r de Pearson

No que diz respeito à análise dos questionários do pai, e observando a tabela 7, podemos verificar que, à semelhança dos dados da mãe, a Hipótese H_1 foi confirmada no que diz respeito à existência de uma correlação estatisticamente significativa e positiva entre o Sentimento de competência educativa parental – QAECEP Pai total com a autoestima do pai ($r=0,393$; $p \leq 0,01$) e com a escala NOS1 ($r=0,153$; $p \leq 0,05$). Também nesse caso, a escala total apresenta uma correlação positiva com as duas subescalas ($r=0,687$; $p \leq 0,01$) para com o Sentimento de eficácia e, ($r=0,794$; $p \leq 0,01$) para com o sentimento de satisfação. A correlação negativa encontra-se entre a escala NOS2 e a subescala Sentimento de satisfação parental ($r=-0,195$; $p \leq 0,01$).

TABELA 7

Coefficientes de Correlação (r de Pearson e ρ de Spearman) obtidos entre o Apoio social (NOS1, NOS2), o Sentimento de competência parental (e as duas dimensões sentimento de eficácia / satisfação) e, a Autoestima do pai.

	NOS1 pai	NOS2 pai	QAECEP pai - total	QAECEP pai eficácia	QAECEP pai satisfação	Autoestima pai
NOS1 pai	—					
NOS2pai	(a)	—				
QAECEPpai - total	,153*	(a)	—			
QAECEPpai eficácia	,312**	(a)	,687**	—		
QAECEPpai satisfação	(a)	-,195** ⁽¹⁾	,794** ⁽¹⁾	,174* ⁽¹⁾	—	
Autoestima pai	(a)	(a)	,393**	,198**	,277** ⁽¹⁾	—

(a) Correlação não significativa. As restantes correlações são significativas a * $p \leq 0.05$ e a ** $p \leq 0.01$

⁽¹⁾ Correlação ρ de Spearman. As restantes correlações são r de Pearson

H₂: Espera-se que haja uma correlação positiva entre o Sentimento de competência educativa parental, o Apoio social percebido pelos pais e, a Autoestima dos pais com a Autoestima dos filhos/educandos.

Analisando as correlações obtidas (Tabela 8), observamos a existência de diversas correlações significativas entre as variáveis, exceto em relação ao apoio social, em que não se verifica quaisquer correlações significativas entre a autoestima da criança e a perceção de apoio social pela mãe (dimensões NOS1 e NOS2) e pelo pai (dimensão NOS1). No entanto, os resultados diferem no que diz respeito a escala NOS2 respondida pelo pai, demonstrando uma correlação significativa e negativa ($r = -0,212$; $p \leq 0,01$), o que sugere que essas duas variáveis, a autoestima dos filhos e a descrença ou desconfiança que os pais (e somente o pai) possuem nas outras pessoas enquanto recurso social eficaz, correlacionam-se em direções opostas.

No entanto, podemos observar que a segunda hipótese (H₂) é confirmada parcialmente, uma vez que todos os Coeficientes de Correlação de Pearson (r) e de Spearman (ρ) calculados no que respeita à relação entre a autoestima da criança e o sentimento de competência educativa parental da mãe ($r = 0,325$; $p \leq 0,01$), e com o sentimento de competência educativa parental do pai ($r = 0,307$; $p \leq 0,01$) (e nas suas duas subescalas)

indicam que há uma correlação positiva, ou uma relação direta, entre as variáveis. Esses dados sugerem que pais que possuem um alto sentimento de competência educativa parental, inclusivamente nas suas duas dimensões (sentimento de eficácia / satisfação parental) colaboram para o aumento da autoestima dos filhos/educandos, e vice-versa, porque a correlação é bidirecional.

Os resultados obtidos revelam, ainda, que a autoestima da criança apresenta uma correlação significativamente positiva com a autoestima da mãe ($r=0,334$; $p\leq 0,01$), e com a autoestima do pai ($r=0,346$; $p\leq 0,01$).

TABELA 8

Coefficientes de Correlação (r de Pearson e ρ de Spearman) obtidos entre as variáveis da mãe e do pai (Apoio social (NOS1, NOS2), Sentimento de competência parental (e as duas dimensões sentimento de eficácia / satisfação), Autoestima) e a Autoestima da criança.

		Autoestima criança
Variáveis Mãe	Autoestimamãe	,334** ⁽¹⁾
	NOS1mãe	(a)
	NOS2 mãe	(a)
	QAECEPmãe - total	,325**
	QAECEPmãe eficácia	(a)
	QAECEPmãe satisfação	,288**
Variáveis Pai	Autoestimapai	,346**
	NOS1pai	(a)
	NOS2pai	-,212**
	QAECEPpai - total	,307**
	QAECEPpai eficácia	,179**
	QAECEPpai satisfação	,258** ⁽¹⁾

(a) Correlação não significativa. As restantes correlações são significativas a $**p \leq 0.01$

⁽¹⁾ Correlação ρ de Spearman. As restantes correlações são r de Pearson

H₃: Espera-se que haja uma correlação positiva entre o Sentimento de competência educativa parental, o Apoio social percebido pelos pais e, a Autoestima dos pais com o rendimento escolar dos filhos.

No que diz respeito ao rendimento escolar dos filhos, os dados observados (Tabela 9), apesar de não infirmarem a terceira hipótese, não sugerem uma correlação positiva tão significativa quanto o que esperávamos. Curiosamente, o rendimento escolar dos filhos à disciplina de Português, e de acordo com os dados obtidos através da correlação r de *Pearson* e ρ de *Spearman*, parece ter uma correlação significativa, e positiva, apenas com a autoestima do pai ($r=0,191$; $p\leq 0,01$). As demais correlações não são significativas. No que diz respeito às notas de matemática, verifica-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa apenas com algumas variáveis, nomeadamente: o sentimento de Competência educativa (escala total) –QAECEP Mãe ($r=0,135$; $p\leq 0,05$) e QAECEP Pai ($r=0,153$; $p\leq 0,05$), e com o Sentimento de Satisfação parental, tanto no pai ($r=0,167$; $p\leq 0,05$) como na mãe ($r=0,161$; $p\leq 0,01$). No entanto, apesar da significância estatística observada, as correlações são baixas.

TABELA 9

Coeficientes de Correlação (r de Pearson e ρ de Spearman) obtidos entre as variáveis da mãe e do pai (Apoio social (NOS1, NOS2), Sentimento de competência parental (e as duas dimensões sentimento de eficácia / satisfação), Autoestima) e o rendimento escolar dos filhos

		Rendimento escolar criança	
		Português	Matemática
Variáveis Mãe	Autoestimamãe	(a)	(a)
	NOS1mãe	(a)	(a)
	NOS2mãe	(a)	(a)
	QAECEPmãe - total	(a)	,135*
	QAECEPmãe eficácia	(a)	(a)
	QAECEPmãe satisfação	(a)	,161**
Variáveis Pai	Autoestimapai	,191**	(a)
	NOS1pai	(a)	(a)
	NOS2pai	(a)	(a)
	QAECEPpai - total	(a)	,153*
	QAECEPpai eficácia	(a)	(a)
	QAECEPpai satisfação	(a)	,167* ⁽¹⁾

(a) Correlação não significativa. As restantes correlações são significativas a ** $p \leq 0.01$

⁽¹⁾ Correlação ρ de *Spearman*. As restantes correlações são r de *Pearson*

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma vez analisados os dados estatisticamente, e apresentados os resultados no ponto anterior, torna-se importante retomarmos a questão inicial, que norteou o presente estudo, para de seguida tecermos algumas considerações finais sobre o trabalho.

Pretendeu-se, portanto, com este estudo responder a seguinte questão fundamental: ***Que relações podemos encontrar entre o sentimento de competência educativa parental, o apoio social e a autoestima dos pais e o rendimento escolar dos filhos ou educandos e sua autoestima?***

Após a análise dos índices psicométricos dos instrumentos terem revelado resultados satisfatórios ao nível da consistência interna, seguida da análise em componentes principais da escala QAECEP; parece coerente afirmar a fidelidade da escala QAECEP, como um questionário que pretende avaliar o Sentimento de competência educativa parental, nas suas duas dimensões: Sentimento de eficácia e Sentimento de satisfação. Não obstante, futuros estudos que validem a escala QAECEP através da análise fatorial confirmatória, junto de amostras mais alargadas e, se possível, constituídas de forma aleatória e estratificada, serão sempre necessários para o contínuo processo de validação das qualidades psicométricas deste instrumento junto da população portuguesa.

Cumprido, dessa forma, o primeiro objetivo específico do estudo, quanto à validade da escala QAECEP, procurou-se compreender as relações que existem entre o Sentimento de competência educativa parental, o Apoio social percebido e a Autoestima dos pais, e também verificar a forma como estas variáveis se relacionam com a Autoestima dos filhos e o seu rendimento escolar. Segue-se a interpretação dessa análise.

A primeira hipótese (H_1) colocada fazia referência à possível existência de uma correlação significativa e positiva entre o sentimento de competência educativa parental, o apoio social percebido e a autoestima dos pais. Tal como era esperado, verificou-se a existência de correlações significativas e positivas entre o sentimento de competência educativa parental

com a percepção de apoio social e com a autoestima dos pais. O que significa dizer que os pais que possuem um forte sentimento de competência no seu papel referente à parentalidade, que se sentem eficazes e também satisfeitos nas suas funções parentais, são também aqueles que acreditam que possuem uma rede de apoio social eficaz, com a qual podem contar para resolução de eventuais problemas, e ainda, possuem uma elevada autoestima.

As correlações negativas encontram-se apenas entre a dimensão NOS2, dimensão negativa da escala que mede o apoio social percebido. Essa subescala reflete a desconfiança no outro enquanto recurso social na resolução de problemas; o que torna a correlação negativa, na generalidade, como uma reafirmação da relação positiva anterior, ou seja, entre a competência parental percebida e a confiança na rede de apoio enquanto fonte de recursos sociais e humanos.

Os dados obtidos, dessa forma, confirmam a primeira hipótese e corroboram, por um lado, estudos que relacionam o sentimento de autoeficácia parental com o apoio social percebido (Bandura, 1997; Bazon & Bérghamo 2011; Ceballo & McLoyd, 2002; Erdwins et al., 2001; Vieira, 2008), no sentido de que a percepção de que se é estimado, valorizado e que se possui um leque de pessoas significativas com quem se pode contar e confiar, afeta o sentimento de competência parental; e por outro lado, estudos que salientam que o apoio social exerce uma função protetora contra as adversidades, com repercussões na parentalidade, uma vez que essa percepção incrementa os níveis de autoestima, autoconfiança e autoeficácia (Bazon & Bérghamo, 2011; Johnston & Mash, 1989; Mendez-Baldwin & Busch-Rossnagel, 2003).

Bandura (1997) concebe o apoio social como uma importante fonte de autoeficácia, e como um dos fatores que podem interferir fortemente no sentimento de autoeficácia parental.

O apoio social parece produzir um efeito benéfico no comportamento parental de mães, de nível socioeconómico desfavorecido (Ceballo & McLoyd, 2002). A sua escassez e o isolamento social, em contrapartida, geram sentimentos de insegurança, ansiedade, e aumentam os níveis de stresse e depressão, como sugere Schmidt (2004), em um estudo com mães de pessoas autistas.

De acordo com Mendez-Baldwin e Busch-Rossnagel (2003), um elevado sentimento de competência dos pais parece ser um fator de proteção para os pais de criança em situação problemática (doença, desenvolvimento atípico, comportamento difícil, por exemplo). Podendo, dessa forma, supor que pais com baixos níveis de sentimento de competência parental expressam níveis mais elevados de stresse e de depressão no seu papel parental.

Os dados evidenciam, no entanto, um aspeto curioso, chamando a atenção para a correlação positiva entre o sentimento de eficácia da mãe com a dimensão NOS2 (desconfiança nos recursos da rede), sugerindo que quanto mais as mães se sentem eficazes no seu papel parental, mais desconfiadas são quanto à importância que atribuem à ajuda dos outros. Tomando em atenção para o facto de as dimensões da escala NOS se apresentarem negativamente correlacionadas (Antunes & Fontaine, 2010), seria coerente supormos que uma pessoa pudesse acreditar que faz parte de uma rede de apoio social eficaz, em que pode contar; ao mesmo tempo em que desconfia da eficácia do apoio social? Atendendo que a rede de apoio social pode ser constituída por várias fontes, em função das várias facetas que a compõem (apoio emocional, instrumental, material, por exemplo), é possível supor que uma pessoa considere importante ter alguém em quem pode contar para partilhar os seus problemas (item 1 da dimensão NOS1), mas que seria incapaz de pedir um favor aos outros (item 19 da dimensão NOS2). Nesse caso, o apoio social percebido, na sua dimensão positiva (escala NOS1) poderia conferir à mãe uma percepção de que é apoiada e valorizada em termos emocionais, o que contribuiria para o seu sentimento de eficácia parental, de tal modo que se sentisse eficaz e autossuficiente o bastante para não precisar de recorrer à rede de apoio social para pedir um favor ou ajuda. Uma outra explicação para esses dados pode estar na forma genérica como os itens da escala estão formulados, o que não permite perceber qual a fonte em que os sujeitos se fundamentam para responder. Dessa maneira, a incerteza do significado dos itens dessa escala, associado ao facto de alguns itens estarem formulados pela negativa, poderá ter enviesado os resultados.

A segunda hipótese (H_2) pretendeu estudar a relação entre o sentimento de competência educativa parental, o apoio social percebido pelos pais, e a autoestima dos pais com a autoestima dos filhos ou educandos. Tomando em atenção os resultados obtidos, através

das análises correlacionais, verificamos que existem correlações entre a autoestima dos filhos e quase todas as outras variáveis envolvidas neste estudo, com exceção do apoio social percebido pela mãe, da dimensão sentimento de eficácia da mãe e, da dimensão positiva do apoio social percebido pelo pai (dimensão NOS1). O que significa a existência de uma relação direta entre a autoestima dos filhos com o forte sentimento de competência dos pais e uma elevada autoestima dos pais, de modo que o sentimento de competência dos pais no seu papel enquanto pais tem um forte impacto na autoestima dos filhos, e essa última reforça a percepção dos pais de que estão a desempenhar com sucesso o seu papel parental, o que incrementa a sua autoestima, funcionando, dessa forma, como um mecanismo de retro alimentação.

Isto corrobora o que foi exposto por Ardel e Eccles (2001), num estudo envolvendo mães e filhos de famílias oriundas de bairros desfavorecidos, em que verificaram que, no geral, as crenças de autoeficácia parental das mães constituem-se como um forte preditor do desenvolvimento do sentimento de autoeficácia e da autoestima nas crianças e, de seu sucesso escolar.

De facto, a revisão da literatura (Jones & Prinz, 2005; Murry & Brody, 1999) sugere que a autoeficácia dos pais (refletidas nas práticas parentais positivas) tem um forte impacto no ajustamento psicossocial das crianças, tais como a interação social, o sentimento de autoeficácia nas crianças, a ansiedade e a autoestima. Outros estudos sugerem que a autoeficácia parental pode ser um fator protetor para a criança contra a ansiedade, ainda que indiretamente, através de práticas educativas parentais (Hill & Bush, 2001).

Os resultados sugerem, ainda, que a autoestima dos filhos e a descrença ou desconfiança que os pais (e somente o pai) possuem nas outras pessoas enquanto recurso social eficaz, correlacionam-se em direções opostas. O que faz sentido, se tomarmos em consideração um estudo realizado por Bazon e Bérghamo (2011), em que salientam a relação entre o stresse dos pais, a percepção de apoio social e o abuso físico infantil. Os dados desse estudo demonstram que, em comparação com outro grupo, de pais não sinalizados como agressores, os pais agressores vivenciam o seu papel parental com maior stresse, e

percebem-se com menos apoio social. Segundo as mesmas autoras, a ansiedade do cuidador parece tanto mais elevada quanto mais forte é a perceção de não poder contar com ajuda, em caso de necessidade.

E por último, em relação à terceira hipótese (H_3), com base na literatura, esperava-se uma correlação positiva entre o sentimento de competência educativa parental, o apoio social percebido pelos pais e a autoestima dos pais com o rendimento escolar dos filhos.

Apesar dos resultados obtidos não confirmarem essa hipótese, pelo menos com a mesma força e magnitude que se esperava, podemos inferir que as crianças cujos pais (pai/encarregado de educação) possuem uma elevada autoestima apresentam melhores notas a Português. O rendimento escolar a Matemática, por sua vez, apresenta correlações positivas com o sentimento de competência educativa parental de ambos os pais (QAECEP total), e com a subescala de Sentimento de satisfação da mãe e do pai.

A observação dos resultados revela que os dados referentes à subescala QAECEP eficácia, a dimensão instrumental da escala QAECEP, são os que não oferecem relações significativas com as variáveis dos filhos (autoestima e rendimento escolar). Cabe referir, à propósito, que estamos diante de uma amostra de encarregados de educação com baixa escolaridade, e os itens dessa subescala são formulados de forma negativa, o que poderá ter causado alguma falha de interpretação

As notas a Matemática parecem se relacionar melhor com as variáveis deste estudo, sugerindo que os pais que se sentem competentes e satisfeitos, enquanto pais, exercem uma influência positiva no desempenho escolar dos filhos ou educandos. Estes dados vão ao encontro de alguns estudos (Bandura et al., 2001; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Jones & Prinz, 2005), que salientam o impacto positivo que o sentimento de competência dos pais exerce no desempenho escolar dos filhos, de uma forma direta ou indireta, constituindo um forte preditor para o sucesso escolar dos filhos.

Nesse sentido, Hoover-Dempsey e Sandler (1997) afirmam que os pais ao demonstrarem comportamentos de interesse em relação à experiência escolar da criança, como

questionando-a acerca de como foram as aulas, o que aprenderam, falando com o professor no final das aulas, ou despendendo tempo a rever os trabalhos de casa dos filhos, influenciam o comportamento de realização da criança, já que lhe demonstram que valorizam as atividades escolares, e que estas são importantes. As crenças dos pais acerca da sua autoeficácia enquanto pais parecem ser poderosos preditores de práticas parentais consideradas mais positivas e eficazes (Coleman & Karraker, 1998).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, os resultados encontrados nesse estudo, de uma maneira geral, realçam as relações existentes entre o Sentimento de competência educativa parental e o Apoio social percebido e a Autoestima dos pais, resultados estes que confirmam dados de outros estudos, citados anteriormente. Com relação às variáveis dos filhos, podemos verificar que o sentimento de competência educativa parental, e a sua dimensão afetiva parecem ser os melhores preditores de uma elevada autoestima dos filhos e melhores notas à Matemática. Isto significa que a escala QAECEP total, tal como o esperado, apresenta relações significativas e positivas com todas as variáveis em estudo.

Salienta-se, no entanto, que este resultado não pode ser considerado conclusivo ou passível de generalização, sugerindo-se a realização de estudos mais aprofundados, que tenham em atenção às situações limitativas do presente estudo, que serão de seguida descritas.

O uso de amostras de conveniência representa uma limitação para qualquer estudo, uma vez que não permite a generalização efetiva dos resultados. Para tentar colmatar essa questão, procurou-se trabalhar com o maior número possível de participantes, o que nos trouxe um outro obstáculo. O acesso à amostra não foi a tarefa mais fácil, não com relação aos alunos, mas fundamentalmente quanto à amostra de encarregados de educação. O primeiro obstáculo diz respeito à não comparência de muitos pais às reuniões convocadas pelos professores, e a falta de disponibilidade para responderem aos quatro questionários. Posto isto, uma estratégia alternativa foi adotada, por conta não só da dificuldade em se reunir os pais na escola, mas de reunir os dois encarregados de educação ao mesmo tempo. Sendo assim, os pais respondiam em casa aos questionários, e muitos questionários não foram devolvidos.

O facto de os questionários terem sido respondidos em casa, gerou uma outra limitação, porque não sabemos até que ponto os resultados não sofreram enviesamentos, como a influência de terceiros, não sendo essa a condição de aplicação de questionários ideal. Assim, um aspeto que poderia ser considerado em futuras investigações seria o de submeter alguns pais a uma entrevista após o preenchimento dos questionários, de maneira a

obtermos um *feedback* sobre os itens que geraram maior dúvida, ou sobre outros aspetos que os pais achassem relevantes levantar para uma avaliação crítica dos instrumentos em causa. Essas críticas, ou melhor “Reflexão falada”, poderiam servir para uma proposta futura de revisão de alguns itens dos instrumentos, sobretudo daqueles itens considerados mais “problemáticos”.

Uma outra limitação, que nos parece pertinente, diz respeito ao recurso às notas escolares dos alunos, como medida de avaliação do rendimento escolar, uma vez que não se pode garantir que as mesmas sejam uma fonte adequada e confiável de desempenho escolar. As notas escolares, nesse sentido, devem ser usadas com precaução em qualquer estudo científico. Em futuras investigações, poderíamos equacionar a hipótese de se utilizar testes padronizados em alternativa às notas escolares.

Considerando os objetivos deste estudo, podemos dizer que o mesmo contribuiu com pistas que poderão ser úteis na formatação de programas de desenvolvimento de competências parentais; uma vez que sugere que o sentimento de competência e de satisfação dos encarregados de educação, no seu papel parental, e a sua autoestima relaciona-se de forma positiva com o ajustamento emocional da criança e com o seu desempenho escolar.

No entanto, novas investigações serão necessárias com base num delineamento metodológico apropriado, procurando inclusivamente colmatar as limitações encontradas, com vistas a compreender melhor as variáveis presentes na interação entre pais e filhos que corroboram para o ajustamento psicossocial das crianças, tendo como referência os resultados escolares dos alunos. Para tal, seria interessante integrar outras variáveis, como por exemplo: as práticas parentais, o nível de escolaridade dos pais, o envolvimento e o grau de expectativas quanto às atividades escolares dos filhos, e as crenças de autoeficácia dos filhos. Com relação ao apoio social, para se compreender melhor a perceção dos cuidadores quanto ao apoio que recebem, seria importante analisar quem são as fontes e quais são, efetivamente, os recursos disponibilizados aos indivíduos.

As interpretações deste estudo, embora ainda restritas e consideradas de forma cautelosa, abrem novas frentes de estudos nessa área. Para além disso, favorecerem o

desenvolvimento de programas de desenvolvimento de competências educativas parentais, considerando as mesmas importantes preditores para o desenvolvimento psicológico saudável das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹

Antunes, C., & Fontaine, A. M. (1996). Relação entre o conceito de si próprio e a percepção de apoio social na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 81-92.

Antunes, C., & Fontaine, A.M (2005). Percepção de apoio social na adolescência: Análise factorial confirmatória da escala social support appraisals. *Paidéia*, 15 (32), 355-366.

Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2010, fevereiro). Adaptação de uma escala de avaliação do suporte social – NOS (Network Orientation Scale). *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Ardelt, M., & Eccles, J. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. [Electronic version]. *Journal of Family Issues*, 22 (8), 944-972.

Avanci, J. Q., Assis, S. G., Santos, N. C., & Oliveira, R. V. C. (2007). Adaptação transcultural de escala de auto-estima para adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (3), 397-405.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. [Electronic version]. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

¹De acordo com o estilo APA – American Psychological Association

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development, 67*, 1206-1222.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. [Electronic version]. *Child Development, 72*, 1, 187-206.

Bazon, M. R., Bérnago, L. P. D. (2011, janeiro-março). Abuso físico infantil: analisando o estresse parental e o apoio Social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 27* (1), 13-21.

Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento* (9ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Brites, R., & Nunes, O. (2010, fevereiro). Uma nova escala de auto-eficácia parental: estudos sobre validação. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Ceballo, R., & McLoyd, V. C. (2002). Social support and parenting in poor, dangerous neighbourhoods. *Child Development, 73*, 4, 1310-1321.

Coleman P. K., Karraker K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review, 18*, 47-85.

Coohey, C. (1996). Child maltreatment: Testing the social isolation hypothesis. *Child Abuse & Neglect, 20* (3), 241-254.

Costa, J. C. (2010). Le questionnaire d'Auto-évaluation de la compétence parentale: Application à un échantillon de parents d'adolescents portugais. Comunicação apresentada no XIII Congresso Internazionale de L'AIFREF: Educazione Familiare e Servizi per L'infanzia. 17 a 19 de Novembro, Itália: Florença.

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

Dupret, L. (2006). *Identidade e auto-estima: O entrelaçamento possível à educação da pós-modernidade*. Recuperado em 11 Maio, 2011, de <http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco17/debate1.pdf>.

Erdwins, C. J., Buffardi, L. C., Casper, W. J., & O'Brien, A. S. (2001). The relationship of women's role strain to social support, role satisfaction, and self-efficacy. *Family Relations*, 50, 230-238.

Gomes-da-Costa, J. (2006). *Estilo parental e autonomia na adolescência*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

Guralnick, M. (1997). Second generation research in the field of early intervention. In M. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 5-21). Seattle: University of Washington, Paul H. Brookes Publishing Co.

Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Behavior problems of children with autism, parental self-efficacy, and mental health. *American Journal of Mental Retardation*, 107, 222-232.

Hill, N. E., & Bush, K. R. (2001). Relationships between parenting environment and children's mental health among african american and european american mothers and children. *Journal of Marriage and the Family*, 63, 954-966.

Hoover-Dempsey, K., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-209.

Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1). 3- 42.

Johnston, C., & Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(2), 167-175.

Jones, T. L. & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25, 341-363.

Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. (3ª ed.) Lisboa: Edições Sílabo.

Marturano, E. M. (1999). Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 15(2), 135-142.

Marturano, E. M. (2008). A criança, a família e a aprendizagem escolar., In C. Funayama (Org.). *Problemas de aprendizagem: Enfoque multidisciplinar* (3a ed.). Campinas, SP: Alínea, 1, 77-94.

Mendez-Baldwin, M. & Busch-Rossnagel, N. (2003). Changes in parental sense of competence and attitudes in parents involved in a Head Start Program as a result of participation in a parent education workshop. *NHSA Dialog*, 6 (2). 331-344.

Minuchin, S. (1990). *Famílias: funcionamento e tratamento*. (Cunha, J. A. A., Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.

Murry, V. M., & Brody, G. H. (1999). Self-regulation and self-worth of black children reared in economically stressed, rural, single mother-headed families. *Journal of Family Issues*, 4, 458–484.

Pajares (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.

Pajares (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Recuperado em 3 Abril, 2011, de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>

Pestana, M. H. & Gageiro, J. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais* (4ª ed.). Lisboa: Sílabo.

Romano, A., Negreiros, J., & Martins, T. (2007). Contributos para a validação da escala de auto-estima de Rosenberg numa amostra de adolescentes da região interior norte do país. *Psicologia Saúde & Doenças*, 8 (1), 109–116.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: University Press.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic.

Santos, P. J., & Maia, J. (1999). Adaptação e análise factorial confirmatória da Rosenberg self-esteem scale com uma amostra de adolescentes: Resultados preliminares: In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Orgs.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. VI, pp. 101-103). Braga: Apport.

Santos, P. J., & Maia, J. (2003). Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de auto-estima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 253–268.

Schmidt, C. (2004). Estresse, auto-eficácia e o contexto de adaptação familiar de mães de portadores de autismo. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Instituto de Psicologia, Porto Alegre, Brasil.

Soares, M. R. Z., Souza, S. R., & Marinho, M. L. (2004). Envolvimento dos pais: Incentivo à habilidade de estudo em crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 21 (3), 253-260.

Terrisse, B., & Trudelle, D. (1988). *Le Questionnaire d'Autoévaluation de la Compétence Éducative Parentale* (QAECEP). Groupe de Recherche en Adaptation Scolaire et Sociale, Département des Sciences de l'Éducation. Université du Québec à Montreal.

Vasconcelos-Raposo, J., Fernandes, H., Teixeira, C. & Bertelli, R. (2011). Factorial validity and invariance of the Rosenberg Self-Esteem Scale among portuguese youngsters. *Social Indicators Research*, 1–16.

Vaux, A., Philips, J., Holly, L., Thompson, B., Williams, D., & Stewart, D. (1986). The social support appraisals (SS-A) scale: Studies of reliability and validity. *American Journal of Community Psychology*, 14, 195-220.

Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research and interventions*. New York: Praeger.

Vieira, D. (2008). *Perspectiva sociocognitiva da transição do ensino superior para o trabalho: Influência da auto-eficácia e dos objectivos no sucesso de uma transição vocacional*. Dissertação de doutoramento em Psicologia, Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal.

ANEXOS

Anexo A

Formulário de Consentimento Informado

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**Formulário de Consentimento Informado**

Para os devidos efeitos, declaro que estou de acordo em participar e autorizo o meu filho (educando) a cooperar no estudo intitulado *Sentimento de Competência Educativa Parental, Suporte Social e Rendimento Académico*, integrado no âmbito dos procedimentos necessários à obtenção do grau de mestre, da investigadora Andreia Afonso, em Psicologia da Educação, pela Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, sob a orientação do Prof. Doutor J. Gomes da Costa.

A minha identidade jamais será revelada e os dados permanecerão confidenciais. Concordo que sejam analisados os dados pela investigadora envolvida no estudo e não restrinjo o uso dos resultados para os quais o estudo se dirige.

Nota: É garantida a estrita confidencialidade no tratamento dos seus dados. A informação por si disponibilizada não será partilhada com terceiros e será utilizada apenas para os fins directamente relacionados com o estudo em que se insere.

Li com atenção e aceito de livre vontade participar no estudo.

Mirandela, ___ de _____ de _____

Ass.

Anexo B
Questionário sócio-demográfico (Mãe)
Questionário de Auto-Avaliação da Competência Educativa Parental (Mãe/Encarregada de Educação)

Código: _____

Questionário

Mãe / Encarregada de Educação

As perguntas que se seguem inserem-se no âmbito de um trabalho cujo objectivo é ajudar os alunos a obterem melhores resultados escolares. Para tal, é importante mobilizar não só os recursos da Escola – Alunos, Professores e Funcionários – mas também dos Pais e Encarregados de Educação. Por isso, a sua colaboração é importante. Este questionário refere-se a si e não há respostas certas ou erradas: todas as respostas estão certas desde que correspondam à sua realidade. Se tiver dúvidas não hesite: solicite o apoio do responsável pela administração do questionário. Estamos gratos pela sua colaboração. Pedimos-lhe que assinale as suas respostas com um X, ou por extenso, como se vê no exemplo seguinte:

Em que ano nasceu?	mês <u>Abril</u> ano <u>1972</u>
Género?	masculino _____ feminino <u>X</u>
Qual o seu grau de parentesco com o seu educando?	<u>Mãe</u>

Em que ano nasceu?	mês _____ ano _____	
Qual o seu grau de parentesco com o seu educando?	_____	
Quantos irmãos tem o seu educando?	_____	
Qual o seu nível de escolaridade?	não andou na escola	_____
	1º ciclo (4º ano)	_____
	2º ciclo (6º ano)	_____
	3º ciclo (9º ano)	_____
	secundário (12º ano)	_____
	curso profissional	_____
	bacharelato	_____
	curso superior	_____
Qual a sua profissão? (seja específica, por favor)	_____	
Esteve ou está emigrada? Em que país?	não _____	
	sim, em _____	
É imigrante? De que país?	não _____	
	sim, de _____	
O seu educando andou no pré-escolar (jardim-de-infância)? Quantos anos?	não _____	
	sim, _____ anos	
Até que ano de escolaridade gostaria que o seu educando estudasse?	3º ciclo (9º ano)	_____
	secundário (12º ano)	_____
	curso profissional	_____
	curso superior	_____

Nome, ano de escolaridade e turma do(s) seu(s) educando(s):

_____ Ano ____ Turma ____

_____ Ano ____ Turma ____

_____ Ano ____ Turma ____

Assinale, por favor, a sua resposta com um X, de acordo com o quadro seguinte:

concordo totalmente	concordo	concordo mais ou menos	discordo mais ou menos	discordo	discordo totalmente
1	2	3	4	5	6

Por exemplo, se está totalmente de acordo com a primeira afirmação, escreva um X no rectângulo 1, se está em desacordo coloque o X no rectângulo 5. Não escreva na coluna da direita, por favor.

		1	2	3	4	5	6	
01	Os problemas ligados à educação das crianças são fáceis de resolver quando sabemos como elas reagem àquilo que fazemos.							09
02	Ser mãe até pode ser bom, mas eu sinto-me frustrada porque o meu filho é muito acriançado.							10
03	À noite, quando me deito, tenho a impressão de não ter feito grande coisa pelo meu filho.							11
04	Às vezes, quando deveria controlar a situação com o meu filho, sinto-me incapaz.							12
05	A minha mãe estava melhor preparada do que eu para ser uma boa mãe.							13
06	Uma mãe principiante poderia aprender a ser uma boa mãe tomando-me como exemplo.							14
07	Aprende-se a ser mãe e a maior parte dos problemas da educação são fáceis de resolver.							15
08	É difícil para uma mãe saber se aquilo que ela faz com o seu filho é bom ou mau.							16
09	Às vezes tenho a impressão que não chego a fazer nada de bom como mãe.							17
10	A competência que adquiero ao tomar conta do meu filho corresponde às minhas aspirações pessoais.							18
11	Se há alguém que possa perceber o que se passa de errado com o meu filho, sou eu.							19
12	Não me sinto interessada no papel de mãe pois as minhas competências e interesses situam-se noutras áreas.							20
13	Ainda que eu seja mãe há pouco tempo, sinto-me à vontade neste papel.							21
14	Se ser mãe de uma criança fosse mais interessante, sentir-me-ia mais motivada a desempenhar o meu papel de mãe.							22
15	Acredito que tenho todas as competências necessárias para ser uma boa mãe.							23
16	Ser mãe deixa-me tensa e ansiosa.							24

Anexo C

Questionário sócio-demográfico (Pai)

Questionário de Auto-Avaliação da Competência Educativa Parental (Pai/Encarregado de Educação)

Código: _____

Questionário

Pai / Encarregado de Educação

As perguntas que se seguem inserem-se no âmbito de um trabalho cujo objectivo é ajudar os alunos a obterem melhores resultados escolares. Para tal, é importante mobilizar não só os recursos da Escola – Alunos, Professores e Funcionários – mas também dos Pais e Encarregados de Educação. Por isso, a sua colaboração é importante. Este questionário refere-se a si e não há respostas certas ou erradas: todas as respostas estão certas desde que correspondam à sua realidade. Se tiver dúvidas não hesite: solicite o apoio do responsável pela administração do questionário. Estamos gratos pela sua colaboração. Pedimos-lhe que assinale as suas respostas com um X, ou por extenso, como se vê no exemplo seguinte:

Em que ano nasceu?	mês <u>Abril</u> ano <u>1972</u>
Género?	masculino _____ feminino <u>X</u>
Qual o seu grau de parentesco com o seu educando?	<u>Pai</u>

Em que ano nasceu?	mês _____ ano _____	
Qual o seu grau de parentesco com o seu educando?	_____	
Quantos irmãos tem o seu educando?	_____	
Qual o seu nível de escolaridade?	não andou na escola	_____
	1º ciclo (4º ano)	_____
	2º ciclo (6º ano)	_____
	3º ciclo (9º ano)	_____
	secundário (12º ano)	_____
	curso profissional	_____
	bacharelato	_____
	curso superior	_____
Qual a sua profissão? (seja específico, por favor)	_____	
Esteve ou está emigrado? Em que país?	não _____	
	sim, em _____	
É imigrante? De que país?	não _____	
	sim, de _____	
O seu educando andou no pré-escolar (jardim-de-infância)? Quantos anos?	não _____	
	sim, _____ anos	
Até que ano de escolaridade gostaria que o seu educando estudasse?	3º ciclo (9º ano)	_____
	secundário (12º ano)	_____
	curso profissional	_____
	curso superior	_____

Nome, ano de escolaridade e turma do(s) seu(s) educando(s):

_____ Ano _____ Turma _____

_____ Ano _____ Turma _____

_____ Ano _____ Turma _____

Assinale, por favor, a sua resposta com um X, de acordo com o quadro seguinte:

concordo totalmente	concordo	concordo mais ou menos	discordo mais ou menos	discordo	discordo totalmente
1	2	3	4	5	6

Por exemplo, se está totalmente de acordo com a primeira afirmação, escreva um X no rectângulo 1, se está em desacordo coloque o X no rectângulo 5. Não escreva na coluna da direita, por favor.

		1	2	3	4	5	6	
01	Os problemas ligados à educação das crianças são fáceis de resolver quando sabemos como elas reagem àquilo que fazemos.							09
02	Ser pai até pode ser bom, mas eu sinto-me frustrado porque o meu filho é muito acriançado.							10
03	À noite, quando me deito, tenho a impressão de não ter feito grande coisa pelo meu filho.							11
04	Às vezes, quando deveria controlar a situação com o meu filho, sinto-me incapaz.							12
05	O meu pai estava melhor preparado do que eu para ser um bom pai.							13
06	Um pai principiante poderia aprender a ser um bom pai tomando-me como exemplo.							14
07	Aprende-se a ser pai e a maior parte dos problemas da educação são fáceis de resolver.							15
08	É difícil para um pai saber se aquilo que ele faz com o seu filho é bom ou mau.							16
09	Às vezes tenho a impressão que não chego a fazer nada de bom como pai.							17
10	A competência que adquiero ao tomar conta do meu filho corresponde às minhas aspirações pessoais.							18
11	Se há alguém que possa perceber o que se passa de errado com o meu filho, sou eu.							19
12	Não me sinto interessado no papel de pai pois as minhas competências e interesses situam-se noutras áreas.							20
13	Ainda que eu seja pai há pouco tempo, sinto-me à vontade neste papel.							21
14	Se ser pai de uma criança fosse mais interessante, sentir-me-ia mais motivado a desempenhar o meu papel de pai.							22
15	Acredito que tenho todas as competências necessárias para ser um bom pai.							23
16	Ser pai deixa-me tenso e ansioso.							24

Anexo D
Questionário NOS

NOS (Vaux, 1988) Adaptado por Antunes e Fontaine (1996)

Código: _____
Sexo: _____ Idade: _____

Assinale, por favor, a sua resposta com um X, de acordo com o quadro seguinte:

Concordo totalmente	Concordo em parte	Concordo mais do que discordo	Discordo mais do que concordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
1	2	3	4	5	6

Por exemplo, se está totalmente de acordo com a primeira afirmação, escreva um X no rectângulo 1, se está em desacordo coloque o X no rectângulo 5. Não escreva na coluna da direita, por favor.

		1	2	3	4	5	6
01	Às vezes é preciso falar com alguém acerca dos nossos problemas.						
02	Os amigos, por vezes, dão-nos bons conselhos.						
03	É frequente as outras pessoas darem-me bons conselhos.						
04	As pessoas deviam guardar os seus problemas para si próprias.						
05	Tenho facilidade em falar acerca dos meus problemas pessoais.						
06	Os meus amigos já me ajudaram bastante em problemas meus.						
07	Não se pode confiar nas pessoas para guardar segredos.						
08	Quando uma pessoa tem um problema devia falar disso com um amigo						
09	Os outros não compreendem os meus problemas.						
10	Toda a gente tem alguém em quem pode confiar um segredo pessoal.						
11	Se eu não posso resolver os meus problemas sozinho/a mais ninguém pode.						
12	Nunca achei que as opiniões dos outros me ajudassem a resolver os meus problemas.						
13	Quando estamos aborrecidos com alguma coisa, ajuda imenso contar a um amigo o que se passa.						
14	Algumas coisas são demasiado pessoais para se contar a quem quer que seja						
15	É fácil saber em quem se pode confiar e em quem não se pode.						
16	Já fui traído por pessoas em quem confiava.						
17	Não há mal nenhum em pedir favores aos outros.						
18	Se confiarmos aos outros os nossos problemas, eles são capazes de vir a aproveitar-se disso para mais tarde nos prejudicarem.						
19	Mesmo que precisasse de um favor de alguém seria incapaz de lho pedir.						

Anexo E
Questionário RSES

Código: _____
Sexo: _____ Idade: _____

ESCALA DE AUTO-ESTIMA DE ROSENBERG

Assinale, por favor, a sua resposta com um X, de acordo com o quadro seguinte:

Concordo totalmente	Concordo em parte	Concordo mais do que discordo	Discordo mais do que concordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
1	2	3	4	5	6

Por exemplo, se está totalmente de acordo com a primeira afirmação, escreva um X no rectângulo 1, se está em desacordo coloque o X no rectângulo 5. Não escreva na coluna da direita, por favor.

		1	2	3	4	5	6
01	Globalmente, estou satisfeito comigo mesmo(a).						
02	Por vezes penso que não sirvo para nada.						
03	Acredito que tenho bastantes qualidades.						
04	Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas.						
05	Sinto que não tenho muitos motivos para me orgulhar de mim próprio(a).						
06	Por vezes sinto-me realmente inútil.						
07	Sinto que sou uma pessoa digna de estima, pelo menos num plano de igualdade com os outros.						
08	Gostaria de ter mais respeito por mim mesmo(a).						
09	Em termos gerais, inclino-me a pensar que sou um fracasso.						
10	Assumo uma atitude positiva face a mim mesmo(a).						

Anexo F
Questionário RSES

Avaliação do	Português: ____
Período	Matemática: ____

Código: _____
Sexo: _____ Idade: _____

ESCALA DE AUTO-ESTIMA DE ROSENBERG

Assinale, por favor, a sua resposta com um X, de acordo com o quadro seguinte:

Concordo totalmente	Concordo em parte	Concordo mais do que discordo	Discordo mais do que concordo	Discordo em parte	Discordo totalmente
1	2	3	4	5	6

Por exemplo, se está totalmente de acordo com a primeira afirmação, escreva um X no rectângulo 1, se está em desacordo coloque o X no rectângulo 5. Não escreva na coluna da direita, por favor.

		1	2	3	4	5	6
01	Globalmente, estou satisfeito comigo mesmo(a).						
02	Por vezes penso que não sirvo para nada.						
03	Acredito que tenho bastantes qualidades.						
04	Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas.						
05	Sinto que não tenho muitos motivos para me orgulhar de mim próprio(a).						
06	Por vezes sinto-me realmente inútil.						
07	Sinto que sou uma pessoa digna de estima, pelo menos num plano de igualdade com os outros.						
08	Gostaria de ter mais respeito por mim mesmo(a).						
09	Em termos gerais, inclino-me a pensar que sou um fracasso.						
10	Assumo uma atitude positiva face a mim mesmo(a).						