

Projeto: CAPACITAÇÃO PEDAGÓGICA - *Apoio ao desenvolvimento de capacidades na gestão pedagógica dos centros escolares da Missão Católica de Bafatá*



Curso III: Competências transversais na docência: escola, família e sociedade

MANUAL DE FORMAÇÃO

MÓDULO IV - AS PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES E O RENDIMENTO ESCOLAR

Maria Teresa Santos

Parceiros:



Entidades Colaboradoras:



Cofinanciador:



MANUAL DE FORMAÇÃO

MÓDULO IV - AS PRÁTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES E O RENDIMENTO ESCOLAR

Ficha Técnica

Título: As práticas educativas familiares e o rendimento escolar

Autor: Maria Teresa Santos

1ª Edição: 2022

Design Editorial: SOLSEF – Sol sem Fronteiras

Design da Capa: Maria Teresa Santos

Editora: SOLSEF – Sol sem Fronteiras

Índice	Página
Nota Introdutória	3
Capítulo 4. As práticas educativas familiares e o rendimento escolar	4
4.1. Conteúdos Programáticos	4
4.2. Objetivos	4
4.3. Fatores que influenciam o sucesso escolar e os projetos de vida	5
4.3.1. Fatores Comportamentais	8
4.3.2. Fatores Cognitivos	9
4.3.3. Fatores Afetivos	10
4.3.4. Fatores dos Contextos Familiar e Social	11
4.4. Caracterização da família	15
4.4.1. Sistema social de referência	17
4.4.2. Mudanças e novos modelos	18
4.5. Estilos parentais e práticas educativas	20
4.6. Ferramentas para a capacitação das famílias no apoio aos educandos	27
4.7. Reflexões Finais	29
4.8. Instrumento de testagem de conhecimentos	30
Referências Bibliográficas	31

Nota Introdutória

“As práticas educativas familiares e o rendimento escolar” é o título deste 4º capítulo, que aborda os conteúdos programáticos do módulo IV do curso de Capacitação Pedagógica.

A família é o lugar primeiro de socialização, aquele que, quando o ambiente é equilibrado, nos “dá colo” e nos proporciona a segurança necessária à construção da nossa identidade e facilita as primeiras descobertas do mundo à nossa volta.

Mas nas sociedades contemporâneas, o Estado, através da escola e doutros organismos de proteção da infância, partilha as funções educativas que outrora pertenceram apenas à família e introduz propostas alternativas a muitas das práticas parentais.

Ao longo deste capítulo serão mobilizados dados da investigação sobre o (in)sucesso escolar e os fatores que o influenciam, dando-se especial relevância ao papel da família, das suas características e funcionamento, do impacto dos estilos parentais e das práticas educativas no sucesso escolar/educativo dos educandos. Promove-se ainda a reflexão sobre os mecanismos de promoção de competências individuais para uma “parentalidade positiva”.

As reflexões finais, o pré-teste de conhecimentos e a respetiva grelha de correção, bem como as referências bibliográficas e outros recursos, encerram o material de apoio ao estudo.

Capítulo 4. As práticas educativas familiares e o rendimento escolar

Este quarto capítulo decorre do programa do módulo IV - **As práticas educativas familiares e o rendimento escolar** (15h = 7,5h regime presencial e 7,5h em trabalho autónomo). A sua estrutura organizacional mantém-se idêntica à utilizada nos capítulos anteriores com os conteúdos e objetivos (pontos 4.1. e 4.2.) como os elementos que guiam a sequência da informação teórica e das atividades propostas no âmbito da temática em análise.

4.1. Conteúdos Programáticos

Módulo IV: As práticas educativas familiares e o rendimento escolar

1. Fatores que influenciam o sucesso escolar e os projetos de vida:
 - a. Comportamentais;
 - b. Cognitivos;
 - c. Afetivos;
 - d. Contextos familiar e social.
2. Caracterização da família:
 - a. Sistema social de referência;
 - b. Mudanças e novos modelos.
3. Estilos parentais e práticas educativas.
4. Ferramentas para a capacitação das famílias no apoio aos educandos.

4.2. Objetivos

Pretende-se que os formandos venham a:

- Conhecer estudos sobre a importância dos contextos familiares e sociais no percurso escolar das crianças e jovens;
- Identificar características e dinâmicas de funcionamento de diversos modelos de famílias;
- Refletir sobre as práticas educativas familiares e o seu impacto no sucesso escolar dos alunos;
- Identificar diferentes estilos parentais e práticas educativas familiares;
- Elaborar ferramentas para a capacitação das famílias no apoio aos educandos.

4.3. Fatores que influenciam o sucesso escolar e os projetos de vida

Inicia-se o módulo IV pela apresentação do respetivo programa, solicitando-se a resposta dos formandos ao pré-teste de conhecimentos (ver página 30). Procede-se de seguida à realização da atividade 1 com vista à partilha, análise e reflexão sobre as conceções e experiências pessoais, a partir das quais se procurará fornecer um quadro explicativo fundamentado na investigação, que será sistematizado nos vários pontos deste capítulo.



Para fazer e pensar em conjunto...

Atividade 1 - Brainstorming - Fatores que influenciam o sucesso escolar e os projetos de vida
--

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Em grande grupo, o formador motiva os formandos para a:<ul style="list-style-type: none">• Geração de ideias sobre o tema;• Exploração dessas ideias;• Partilha das experiências pessoais de sucesso/insucesso escolar;2. O formador e/ou um formando vão registando de forma esquemática as ideias partilhadas nas etapas anteriores;3. Finaliza-se a atividade com uma síntese e reflexões gerais. |
|---|



Para uma sistematização teórica...

Ainda que o título deste módulo remeta para o domínio da influência das práticas educativas familiares sobre o rendimento escolar, convém clarificar que o fenómeno do insucesso ou fracasso escolar/educativo resulta de múltiplos fatores que importa aqui abordar de forma sucinta e que vão muito para além do contexto familiar.

Vamos recorrer, neste âmbito, a alguns dados de estudos realizados em Portugal. No final dos anos 70, o nível de analfabetismo entre a população portuguesa era altíssimo, bem como o abandono escolar. As estatísticas da educação em 1976/77 revelavam uma taxa de 42% de repetências na 1ª fase do ensino primário e em 1983, 43% na 1ª fase e 30% na 2ª fase (Benavente et al., 1987). Eram números que nos incomodavam e que suscitavam muitas interrogações.

Em 1980, foi publicado um estudo pioneiro de Benavente e Pinto Correia, que procurava identificar os obstáculos ao sucesso na escola primária e de entre os muitos que foram

identificados, os autores evidenciaram que o insucesso recaía com maior incidência nos alunos oriundos de meios populares e que os professores manifestavam com frequência uma visão negativa desses alunos, apresentando baixas expectativas sobre a sua capacidade de aprendizagem e progressão. Um outro obstáculo considerado relevante era o do isolamento da escola em relação ao meio físico e social de referência, ou seja, a comunidade envolvente nas suas múltiplas componentes sociais, económicas, culturais (Benavente et al., 1987).

Os modelos explicativos avançados pelas numerosas investigações nacionais e internacionais produzidas a partir da década de 70 do século XX, com vista à compreensão da problemática do (in)sucesso escolar, encontram fundamento em correntes predominantemente sociológicas e psicológicas, focando-se em diversos domínios: nas características da criança, na inteligência e capacidade para aprender, nas diferenças de natureza biológica e psicológica; nas características do meio sociocultural e familiar; na organização escolar e curricular; nas práticas pedagógicas; na formação de professores; nas políticas educativas e nos recursos mobilizados, entre outros.

O conhecimento que tem sido construído revelou-nos a complexidade dos problemas em análise e de como os mesmos têm que ser entendidos de forma dialética e inter-relacional.

Em 1984, num relatório sobre o Sistema de Ensino Especial em Portugal, elaborado por peritos da OCDE/CERI, afirmava-se que:

Quando a percentagem de repetições atinge os números referidos em Portugal, algo está errado. Os problemas do baixo rendimento escolar não podem ser imputados a dificuldades de aprendizagem individuais, mas refletem inadequações do sistema escolar. Recomenda-se que a repetição seja estritamente controlada e que se procure uma solução para o problema, conjugando esforços para introduzir práticas inovadoras na escola regular e não recorrendo a mecanismos de compensação do exterior (p.32, citado por Santos, 1990, p. 76).

Perante o grande falhanço do sistema educativo português à época, as reformas educativas encetadas ao longo das últimas décadas, têm efetivamente contribuído para alterar este panorama e reduzir de forma significativa o insucesso e abandono escolar. Capucha et al. (2021, p. 2) citam como exemplos de programas promotores de sucesso escolar no sistema educativo português, os seguintes:

o **TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária**, iniciado em meados dos anos 90, que determinou uma intervenção em territórios escolares marcados por

elevados níveis de insucesso escolar, absentismo, indisciplina, e cuja população escolar se encontrava em risco de exclusão social. Apesar de o programa ter uma lógica mais preventiva nos dias de hoje, conserva boa parte da sua filosofia de funcionamento. A este programa juntam-se outros dois mais recentes, com uma forte componente territorializada: por um lado, o **PIICIE - Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso e ao Abandono Escolar**, que é entre todos aquele que melhor responde aos desafios da descentralização de competências, uma vez que envolve diretamente os municípios e as comunidades intermunicipais no trabalho escolar e nos processos educativos; por outro lado, o **PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Educativo** é um programa que incide diretamente no espaço escolar, partindo daqueles que são os recursos de origem das escolas e da capacitação dos agentes escolares para melhor capitalização e aplicação dos mesmos.

Contudo, este é um trabalho permanente de toda uma sociedade que se quer desenvolvida, pois sendo a educação de qualidade um dos primeiros e mais fulcrais objetivos do desenvolvimento sustentável (4º ODS) a aposta nas condições para o sucesso escolar de cada aluno, deve ser um desígnio de qualquer nação, uma vez que “Sobre a imagem de uma criança falhada dificilmente se pode construir um adulto seguro e confiante” (Santos, 1990, p.77). Apesar disso, sabemos como muitos fracassaram na escola, mas singraram na vida. Continua, no entanto, a verificar-se uma grande desigualdade no acesso às oportunidades de educação e sucesso nas aprendizagens, desigualdade essa que ficou ainda mais exposta no período pandémico que temos vivido.

Por conseguinte, é importante focarmo-nos nos fatores que influenciam o sucesso escolar, por forma a intervir preventiva e atempadamente quando detetadas as primeiras dificuldades da criança perante as situações de aprendizagem.

Evitar que o acumular de insucessos leve o aluno ao abandono e ao “desânimo aprendido” [tradução da expressão inglesa “learned helplessness” - conceito com implicações psicológicas, que indica que perante um historial de sucessivos insucessos na escola ou noutro contexto, o sujeito integra a imagem de que não é capaz, o que pode conduzir à depressão, frustração, passividade, incapacidade de visualizar alternativas], é uma das tarefas dos educadores/professores e escolas, em colaboração com as famílias e outros agentes da comunidade.

4.3.1. Fatores Comportamentais

O comportamento do sujeito é uma manifestação das suas motivações, crenças, expectativas, que decorre da forma como interpreta as situações que vivencia e a elas reage. Assim, não se podem dissociar os fatores comportamentais dos cognitivos, afetivos e contextuais que aqui aparecem em separado apenas por razões de natureza didática.

Os primeiros estudos sociológicos sobre o insucesso escolar (ver, por exemplo, Bourdieu & Passeron) apontavam para as diferenças de comportamento de crianças de classes sociais distintas, com as crianças de classes desfavorecidas a serem fortemente penalizadas por não possuírem os mecanismos de compreensão das exigências e regras escolares, da linguagem e códigos próprios da escola, uma vez que esta tinha sido construída para uma elite e para o seu *habitus* de classe (Castro & Tavares Júnior, 2016).

O conjunto de perspetivas deterministas sobre o papel da escola explicavam, assim, a contínua reprodução social exercida pela mesma, com os alunos de classes sociais favorecidas a terem sucesso e os do campo oposto a fracassarem.

À medida que as sociedades foram alargando o acesso à escola pública obrigatória para todas as camadas sociais, tornou-se necessário proceder a uma reconfiguração das ofertas educativas e a um outro olhar sobre o comportamento dos alunos.

Muitas crianças e jovens oriundos de meios pobres têm revelado uma resiliência (capacidade de lidar com as adversidades) e demonstrado como também eles são capazes de aprender e atingir níveis tão bons ou melhores do que os de grupos privilegiados. A sua trajetória escolar demonstra como ajustaram o seu comportamento às regras institucionais, como fizeram uma avaliação das suas capacidades e aproveitaram as oportunidades para o seu desenvolvimento fazendo uso de estratégias inovadoras (Castro & Tavares Júnior, 2016).

Como refere Perrenoud (2003) o sucesso escolar/educativo é uma construção social que resulta de um julgamento institucional. É o sistema educativo e a escola que definem o que é considerado sucesso e fracasso e emitem um juízo sobre o aproveitamento e o comportamento do aluno.

Coloca-se então a questão de como é que o aluno percebe este julgamento sobre si?

4.3.2. Fatores Cognitivos

Esta percepção do aluno está relacionada com mecanismos de natureza cognitiva como sejam a representação que constrói do (in)sucesso, dos efeitos sobre o conceito de si próprio e sobre a forma como os outros o veem. A interpretação da realidade vivida fornece as pistas para os recursos internos que deve ou pode mobilizar para enfrentar a situação.

Na investigação levada a cabo por Lopes e Teixeira (2012, p. 12) concluiu-se haver “uma relação positiva entre as crenças e os projetos futuros, bem como entre as crenças e a avaliação pessoal do desempenho”, com os estudantes que avaliam positivamente o seu rendimento escolar a mostrarem-se mais confiantes nas suas capacidades para serem bem-sucedidos na escola e na vida futura.

Ribeiro et al. (2006, p. 128) sublinham que:

Os processos e as estratégias que os alunos utilizam na sua apropriação dos conhecimentos, as suas percepções pessoais de competência e os seus discursos internos a propósito das tarefas a realizar ou dos seus motivos e metas, por exemplo, condicionam a sua aprendizagem e rendimento escolar (Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005; Ribeiro & cols., 2002; Rosário, Almeida & Oliveira, 2000; Rosário, 2005; Wolfolk, 2005).

Estes autores referem ainda que nos relatórios do PISA (2000, 2003) são apontados “perfis diferenciados por parte dos alunos com mais elevados e mais fracos níveis de literacia em termos das suas estratégias de estudo, esforço e perseverança, assim como em termos de autoconceito, sentimento de eficácia e motivação” (Ribeiro et al., 2006, p. 128).

Os conhecimentos prévios dos alunos são também considerados de extrema importância e parecem marcar a trajetória dos alunos no decorrer da escolaridade e na transição entre ciclos. O nível de aprendizagens e competências anteriores pode influenciar a “atenção, percepção, compreensão e organização da nova informação a aprender” (Ribeiro et al., 2006, p. 128).

De forma a ser bem-sucedido, o aluno deve compreender o que se espera dele e como pode reconhecer e usar as suas capacidades cognitivas (atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, pensamento, linguagem) para encontrar as melhores respostas aos problemas que lhe são colocados.

Todas as crianças são capazes de aprender, mesmo as que apresentam limitações de natureza cognitiva. Nem todas aprenderão as mesmas coisas da mesma forma, mas todas precisam de um clima emocional equilibrado que as ajude a sentir segurança no caminho escolar.

Perrenoud (2003) lembra que:

Seria conveniente também romper com uma distinção simplista entre uma instrução essencialmente cognitiva e uma educação essencialmente afetiva, social ou relacional. Todas as aprendizagens fundamentais associam, de uma parte, conceitos, conhecimentos e, de outra, uma relação com o mundo, um projeto, atitudes, valores (p.20).

As relações estreitas entre a cognição e a emoção foram há muito evidenciadas no campo da psicologia e as investigações mais recentes em neurociências têm confirmado como a emoção constitui a base não só da vida mental como também da inteligência. O pensar e o sentir são assim indissociáveis.

4.3.3. Fatores Afetivos

O conceito que o sujeito tem de si próprio (autoconceito) não aparece desligado da autoestima, ou seja, da apreciação que faz de si próprio, do seu valor, o que gosta e não gosta em si, o que sente perante as experiências que o colocam em xeque face ao olhar dos outros, integrando afetos positivos e/ou negativos.

Cada indivíduo reage de forma diferente perante situações semelhantes. Esta parece uma afirmação demasiado óbvia, mas que é bom lembrar, pela tendência que sempre temos de generalizar e é, neste sentido, que citamos mais uma vez Perrenoud (2003):

(...) um aluno que a escola declara fracassado pode não se sentir inteiramente desvalorizado por esse julgamento. Acontece também de um aluno que a escola considera excelente não compartilhar o mesmo julgamento por se avaliar em função de exigências mais elevadas. Essa margem de autonomia na interpretação do veredicto escolar tem grande importância subjetiva. Os indivíduos e as famílias com fracasso igual, segundo critérios da escola, têm capacidade desigual de distanciar-se do julgamento, de relativizá-lo, minimizá-lo, ou seja, de contestá-lo. Além do papel crucial na economia psíquica das pessoas e das famílias, esse distanciamento alimenta uma corrente permanente de contestação da norma institucional (p.15).

Invocando vários estudos internacionais, Peixoto (2004, p.235) coloca em evidência como “um baixo suporte emocional por parte da família está relacionado com baixo autoconceito académico” e ainda que “o suporte emocional e social fornecido pelos pais está positivamente associado com a perceção de competência, as relações com os pares e a motivação escolar”. Resultados idênticos foram obtidos relativamente à autoestima. Na pesquisa efetuada por Peixoto (2004) junto de um grupo de adolescentes portugueses verificou-se igualmente que a perceção dos jovens sobre a qualidade do relacionamento com a sua família tem impacto na construção do autoconceito e autoestima. Estes são tanto mais positivos quanto melhor é o relacionamento e aceitação no seio familiar.

4.3.4. Fatores dos contextos familiar e social

É abundante a investigação que em Portugal e em muitos outros países, realçam a importância das características sociais e económicas da família sobre o sucesso escolar.

São múltiplas as variáveis em causa como bem o assinalam Ribeiro et al. (2006, p. 128):

Os dois relatórios do PISA citados, assim como o documento da OCDE (2006), apresentam dados que ilustram a relação entre variáveis de cariz socioeconómico e o sucesso escolar dos alunos. Os melhores resultados pertencem a alunos provenientes de famílias em que os recursos educacionais, assim como os bens culturais, são mais elevados. A investigação sociológica em Portugal tem indicado que os hábitos, projetos e estilos de vida no seio da família, as atitudes face ao conhecimento e à escola, as condições de vida, o acesso a bens culturais, a zona de residência no que diz respeito às condições comunitárias de lazer, serviços e vida associativa encontram-se correlacionados com o rendimento académico dos alunos (Benavente, 1990; Formosinho, 1987ab; Garcia & cols., 1998; Almeida & cols., 2005).

Cada família tem expectativas, interesses e estratégias diferenciadas face ao que pretende para o futuro dos seus filhos e faz uma interpretação muito particular do que é um percurso escolar bem-sucedido e como o mesmo pode ser atingido.

Sebastião (2007) a propósito do papel da família no percurso escolar da criança considera essencial compreender a rede de relações e interdependências no seio da família, bem como as estratégias que desenvolvem nas relações com a organização escolar.

É compreensível que pais com um nível de instrução mais elevado tenham aspirações também elas mais elevadas para os seus filhos e estimulem neles o desejo de aprender e de chegar o

mais longe possível nos estudos. Além disso, possuem competências e condições que permitem ajudar os filhos quando estes manifestam dificuldades de aprendizagem.

Por outro lado, também nos parece natural que famílias com nível mais baixo de escolaridade, que vivam em condições precárias e numa luta pela sobrevivência, tenham outro tipo de preocupações mais básicas e objetivamente não consigam apoiar os filhos a ultrapassar as suas necessidades educativas.

É aqui que a escola tem um papel fundamental de forma a colmatar estas desigualdades que marcam o percurso escolar da criança, ao apoiar a sua aprendizagem e desenvolvimento com vista a quebrar o ciclo de pobreza e a falta de oportunidades de muitas crianças e jovens oriundos de contextos familiares e sociais vulneráveis.

Citados por Seabra (2009, p.75), Fitoussi e Rosanvallon (1997) referem:

A igualdade é um projeto, um princípio de organização que estrutura o devir de uma sociedade. [...] O princípio de igualdade [...] é um movimento através do qual a sociedade procura libertar, ainda que parcialmente, os indivíduos da sua história para lhes permitir enfrentar melhor o seu futuro, abrindo-lhes um leque de escolhas que certas circunstâncias do seu passado restringiram em demasia. A ideia de igualdade instaura um combate contra o determinismo, a explicação linear do futuro pelo passado.

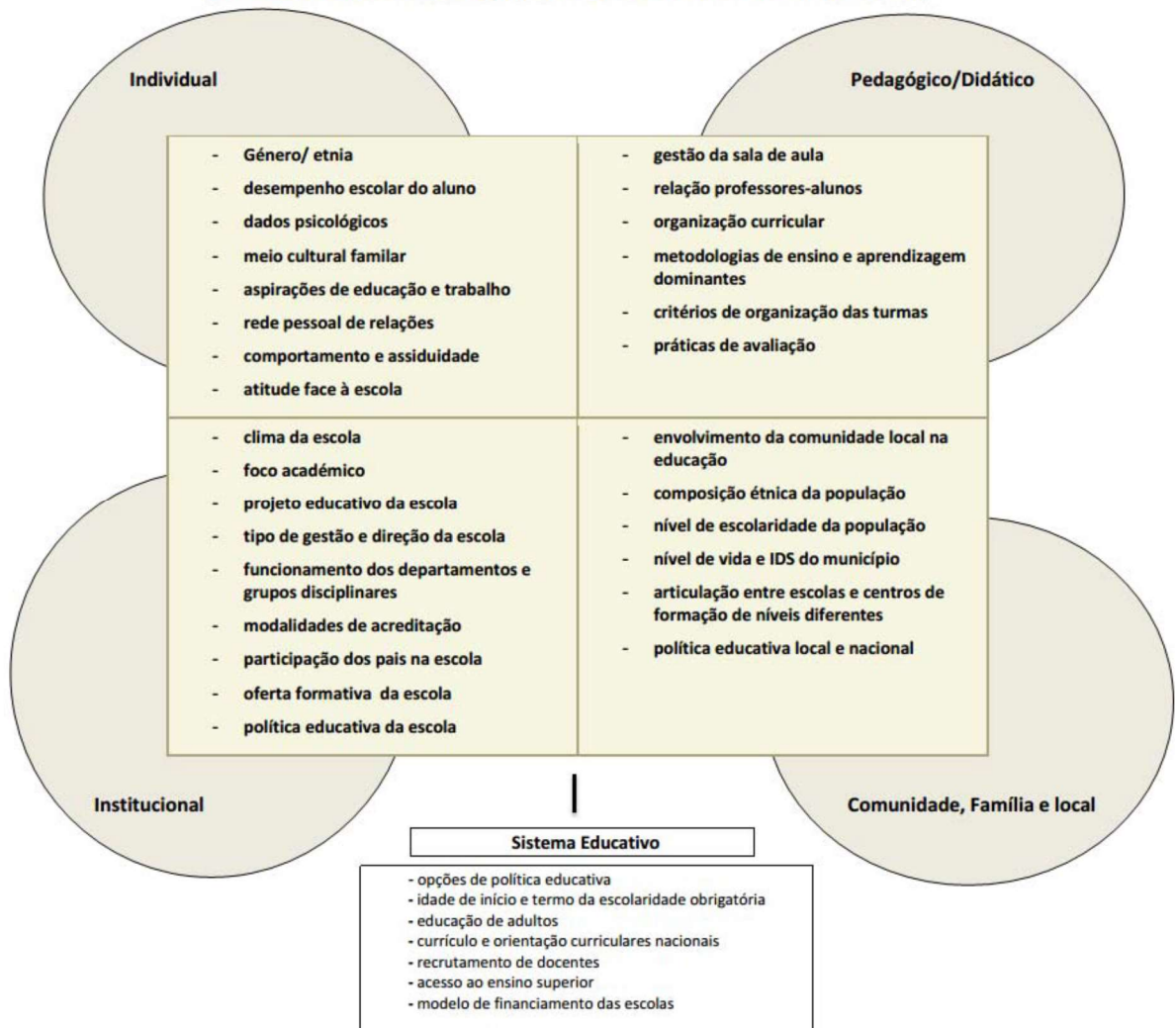
A expansão da escolaridade e a ambicionada democratização da escola foi a resposta na luta contra a fatalidade de um suposto destino traçado à nascença pela pertença a uma dada classe social. No entanto, o insucesso escolar, em muitas das sociedades ocidentais, continua a ser predominante nos alunos das classes populares, nos rapazes e em alguns grupos de origem imigrante (Seabra, 2009).

Nestas sociedades, há também hoje um novo foco de pesquisa para além da classe social e alguns estudos têm dado conta de um efeito muito notório no percurso escolar das raparigas que parecem levar vantagem por comparação com o percurso escolar dos rapazes. No âmbito destas investigações existe ainda um fator que revela ter um grande impacto no sucesso académico dos alunos, que é o nível de escolaridade dos pais, e muito particularmente o das mães, que quanto mais elevado, maior o sucesso escolar dos filhos (Seabra, 2009).

Em síntese...

Como se afirmou no início, a abordagem do (in)sucesso escolar tem que atender à sua multidimensionalidade e complexidade e uma explicação que procure resposta apenas num único fator será necessariamente incompleta. O fenómeno é multifatorial como o ilustra a figura abaixo, apresentada por Azevedo (2011, p. 2) na qual sistematiza um conjunto de indicadores em várias dimensões e que nos dá a ideia das muitas variáveis em jogo.

Quadro 1. Dimensões do (in)sucesso escolar de uma dada escola



Parece-nos também útil referir aqui a revisão e análise feita por Miguel et al. (2012) no que concerne aos fatores de risco para o insucesso escolar considerando essencialmente as variáveis individuais de natureza psicológica, comportamental e relacional, que no entender destes autores, sendo dinâmicas (sujeitas a mudança) tornam-se mais compreensíveis e apontam caminhos para a intervenção centrada nas perceções e nos recursos dos alunos.

Quadro 1. Fatores cognitivos, comportamentais e interpessoais com forte impacto no insucesso escolar e suas formas de manifestação

Autoconceito escolar	O aluno com insucesso considera que tem menos competência escolar que os seus pares, o que se expressa na perceção de que é menos inteligente ou possui menos capacidades do que os outros.
Autoeficácia escolar	Os alunos com insucesso acreditam que, mesmo que se esforcem, não serão capazes de realizar convenientemente a tarefa, o que leva à diminuição do investimento escolar.
Autorregulação comportamental	Os alunos que manifestam fracasso escolar possuem frequentemente dificuldade em se manter quietos e atentos em contexto de sala de aula, percecionando ainda dificuldade em controlar o seu próprio comportamento.
Valor da tarefa	Para os alunos com fracasso escolar, esta dimensão expressa-se frequentemente através da desvalorização da importância da escola, não considerando a sua utilidade ou valor para qualquer tipo de objetivo, seja ele mais instrumental (e.g. obter um emprego) ou tendo por base uma motivação mais intrínseca (e.g. “a escola ajuda-me a compreender o mundo em que vivemos”).
Ansiedade de desempenho	Os alunos de insucesso manifestam habitualmente níveis elevados de ansiedade perante situações de avaliação, uma vez que estas tarefas conduzem frequentemente ao fracasso. Esta dimensão pode manifestar-se tanto a nível cognitivo e vegetativo (pensamentos de que não se é competente para a realização de determinada tarefa) como através de somatizações (e.g. dores de barriga, dores de cabeça, ou ficar maldisposto).
Ausência de rotinas de estudo	Os alunos com fracasso escolar não costumam estudar ou fazer os trabalhos de casa por iniciativa própria, fazendo-o apenas se forem obrigados.
Atribuições de sucesso e insucesso	Nos alunos com fracasso escolar é frequente atribuírem os seus maus resultados quer à figura do professor (e.g. “tive más notas porque o professor embirra comigo”) ou devido à sorte/azar (e.g. “tive boa nota naquele teste porque calhou”).
Relações interpessoais e integração social	Nos alunos que manifestam fracasso é frequente a experiência de rejeição pelos pares (como crítica, desinteresse, evitamento, ou o <i>bullying</i>).

Fonte: Miguel et al. (2012, p.136).

Como Miguel et al. (2012) sinalizam que:

(...) é ainda importante referir que, embora o baixo rendimento escolar seja referenciado como um indicador de primeira linha no que diz respeito ao abandono escolar, as notas são apenas o produto de um processo mais amplo e ao qual

acreditamos estar subjacente o autoconceito, a autoeficácia escolar, a autorregulação comportamental, o valor da tarefa, a ansiedade de desempenho, as rotinas de estudo, as atribuições para o sucesso e insucesso e as relações interpessoais e integração social (p.139).

Considera-se, pois, de grande relevância atuar sobre estas variáveis de natureza individual, fornecendo oportunidades para o desenvolvimento de competências que permitam ao aluno, não apenas o ajustamento e sucesso escolar, evitando o seu distanciamento físico e psíquico face à escola, mas também constituam um conjunto de ferramentas a utilizar noutros contextos ao longo da vida. Esta é uma tarefa que deve ser realizada por profissionais de educação (professores e psicólogos) em estreita colaboração com os alunos, as famílias e a comunidade.



Para fazer e pensar em conjunto...

Atividade 2 - A minha família de origem...

1. Individualmente cada formando vai registar de forma esquemática ou em árvore genealógica a sua família de origem – o nº de membros, a relação de parentesco, o grupo étnico, a religião, o nível socioeconómico, o nível escolar, profissões dos adultos e condições de vida; principais valores transmitidos;
2. Em pequeno grupo:
 - Partilhar estes dados;
 - Refletir sobre o impacto dessa família para o seu percurso escolar;
 - Registar as principais conclusões;
3. Apresentação e debate em grande grupo.



Para uma sistematização teórica...

4.4. Caracterização da família

A família é há séculos a matriz para a socialização da criança e integração nos valores e crenças do seu grupo social. Embora lhe possam ser atribuídos significados e modos de funcionamento diferentes ao longo da história da humanidade, a família tem “resistido” às muitas transformações sociais e apesar dos frequentes discursos sobre a “crise” da mesma, ela continua a ser considerada um sistema de referência na sociedade.

A sua composição é muito diversificada em função das características dessa sociedade e a família alargada, dita tradicional, na qual várias gerações coabitam, tem dado lugar a múltiplas configurações. Em termos históricos, esta variedade de formas de família não é apenas apanágio dos nossos dias e na resenha histórica elaborada por Leandro (2006) dá-se conta disso mesmo quando analisa esse processo de transformação da família no espaço europeu desde a antiguidade.

Relativamente aos vários tipos de família, Leandro (2006) refere:

(...) nos estudos e na tipologia de P. Laslett (1972), retendo de sobremaneira o espaço europeu, embora com variações geográficas significativas, é que desde muito cedo se verificou a coexistência de várias formas de família: a nuclear, a tronco, a alargada, a complexa e as famílias sem núcleo (como é o caso da que é constituída apenas por irmãos) e na atualidade mais correntemente a nuclear, a recomposta, a monoparental, a complexa, a unipessoal, entre outras (p.57).

Demonstra a autora que a família nuclear, tida como predominante no mundo ocidental desde a era moderna e industrialização, existiu igualmente no passado, bem como outro tipo de formações e exemplifica:

A verdade é que a família do Génesis (Gn, 2, 18-24) é nuclear, a do Antigo Testamento é predominantemente poligâmica, ao passo que a do Novo Testamento é nuclear com base no modelo da família de Nazaré: Nossa Senhora, São José e o Menino Jesus (Leandro, 2006, p.58).

A transformação e organização familiar é influenciada pelo contexto político, económico, cultural, social, religioso e também pela mudança das mentalidades. Mesmo que a família do Genesis tenha sido nuclear não a podemos comparar com as famílias nucleares do século XXI num dado contexto geográfico e social. Os problemas e as necessidades são muito diferentes e as relações entre os membros da família têm outros significados, tendo-se progressivamente dado um lugar de destaque à criança como sujeito com direitos, que precisa de cuidados e proteção.

O conceito de infância, a escolarização, a melhoria das condições de vida, a redução do número de filhos, permitem compreender esta evolução, que obviamente difere consideravelmente nas várias regiões do mundo. Enquanto numas famílias a criança continua a ser vista como “recurso” (que contribui com o seu trabalho para os recursos económicos da

família), noutras ela é perspectivada como “projeto” (alguém com identidade própria, cuja singularidade é preciso estimular) (Leandro, 2006, p.64).

A formação da família assenta hoje, em muitas sociedades, numa conjugalidade feita de escolhas individuais que coloca a felicidade e as relações afetuosas no centro da sua organização, na qual as posições dos vários membros são mais igualitárias e horizontais.

A este propósito, Leandro (2006) assinala que:

Este quadro sugere – não como correntemente se ouve deplorar – uma debilitação da família, mas a afirmação de um novo universo de valores familiares. Este estabeleceu-se em referência a um ideal moderno de autonomia, que se quer acessível à generalidade dos indivíduos, embora as diferentes pertenças sociais e as crenças exerçam alguma influência a este respeito (p.70).

Os diferentes grupos étnicos têm conceções distintas de família e organizam-se na resposta às várias fases do ciclo de vida familiar desenvolvendo estratégias para lidar com as tensões nos momentos de transição, através de rotinas e rituais diferenciados (Simões & Alberto, 2017).

4.4.1. Sistema social de referência

Constituindo o núcleo organizacional do sistema social, a família é não apenas um sistema de reprodução biológica, de renovação de gerações, mas acima de tudo de (re)produção e proteção afetiva, económica, cultural e social.

A conjugalidade e o parentesco ligam os vários membros de uma família, no seio da qual se define uma dada estrutura que regula os papéis de cada um (marido/mulher; pai/mãe; filho/a, irmã/o; avô/avó...). Como se referiu no ponto anterior, as funções desempenhadas pela família têm evoluído ao longo da história e dependendo do grau de desenvolvimento das sociedades e da posição social da família, há funções que assumirão maior relevância do que outras.

Vicente e Sousa (2010, p. 159) mencionam que:

Minuchin (1982) concebe as tarefas da família em duas vertentes: a) a interna, referente à proteção psicossocial dos seus membros; e b) a externa, relativa à acomodação e à transmissão da cultura. A duplicidade funcional da família pode ser vista num sentido temporal: centrada no *aqui e agora*, nos problemas quotidianos dos

seus membros; e espalhando-se no tempo, pelas questões desenvolvimentais que abrangem passado, presente e futuro (Sampaio & Gameiro, 1985).

A família constitui, assim, a unidade intermediária entre o indivíduo e a sociedade, que na sua evolução e transformação se influenciam mutuamente. Nestes processos de transformação assistimos nas sociedades modernas à mudança e aceitação de outros papéis entre homens e mulheres, crianças e adolescentes, adultos e os mais velhos, bem como à importância do espaço e tempo para a intimidade e a relação e o estabelecimento das fronteiras entre a esfera privada e a pública.

Vicente e Sousa (2010) realçam a importância do estudo das relações entre gerações que permitem a compreensão da complexidade do sistema familiar pelas redes que vai tecendo, pela influência nas muitas linhagens a que dá origem e, particularmente, enquanto “guardiã de memórias e legados familiares” que estabelecem a ponte entre passado, presente e futuro. Como referem estes autores, “As funções de preservação, conservação e transmissão da memória poderão ser uma das *pedras de toque* do edifício sistémico familiar multigeracional, conferindo à geração mais idosa um lugar de destaque, muitas vezes ignorado nos estudos da família (Vicente & Sousa, 2010, p. 175).

Salienta-se que a identificação dos diferentes papéis e funções desempenhadas pelos vários membros de um sistema familiar multigeracional (constituído por um ou mais agregados familiares) facultará dados relevantes para a compreensão da dinâmica relacional no seio da família e das suas formas de funcionamento interno e externo, como na relação com a escola e a comunidade.

4.4.2. Mudanças e novos modelos

As mudanças sociais que decorrem do processo civilizacional, da evolução do pensamento sobre a sociedade e as pessoas, introduzem novos valores e normas sociais com impacto sobre o modelo e o ciclo de vida da família.

Simões e Alberto (2017, p. 74), ao reverem vários estudos sobre este ciclo, afirmam que:

Ao longo do seu desenvolvimento, o sistema familiar passa por crises normativas (i.e., o casamento, a transição para a parentalidade, a adolescência dos filhos, a saída dos filhos adultos, o envelhecimento dos ascendentes e dos próprios membros do casal) ou inesperadas (e.g., morte de um filho, doença, desemprego) que alteram de forma significativa o funcionamento familiar, a nível das rotinas e dos papéis que os seus

membros desempenham (Hoffman, 1995). Os rituais e as forças familiares constituem-se recursos do sistema familiar para enfrentar, lidar e superar essas crises (Boss, 2002; McCubbin & Patterson, 1983).

São muitos os fatores passíveis de induzir tensão e stresse no seio familiar, tais como por exemplo, os de natureza relacional e os conflitos gerados, os financeiros, a conciliação entre a vida laboral e familiar, as perdas de familiares, as etapas de desenvolvimento dos filhos. Perante estas situações, todas as famílias necessitam de mobilizar os seus recursos colocando em prática os mecanismos de cooperação, numa rede mais ou menos alargada. Algumas investigações no âmbito da sociologia e psicologia da família têm identificado um conjunto de estratégias universais (independentes do grupo étnico de pertença), mas também as especificidades que poderão ser encontradas em famílias africanas (Simões & Alberto, 2017). Todavia, estes autores alertam para que um grande número de estudos aborda famílias africanas em contextos ocidentais (e.g., afro-americanas) e com modelos de análise concebidos para a investigação de famílias brancas do hemisfério norte.

Em todo o caso, a revisão das pesquisas que efetuaram, coloca em evidência algumas diferenças entre comunidades mais coletivistas (orientadas para a interdependência e para a comunidade) e as mais individualistas (orientadas para o indivíduo e o desenvolvimento do seu potencial) e afirmam que:

A análise dos artigos sobre o funcionamento familiar permitiu verificar que os indivíduos afro-americanos relatam, ao longo do seu desenvolvimento, situações específicas de *stress*/tensões familiares (e.g., o ter de lidar e providenciar apoio a família alargada, com ou sem laços sanguíneos). Observou-se, igualmente, que as famílias utilizam forças semelhantes às identificadas por Defrain (1999), contudo destacam-se algumas forças familiares que são específicas destes grupos étnicos (e.g., valores coletivistas). Outro aspeto a destacar, e que os *stressores* frequentemente relatados pelas famílias americanas e europeias (brancas), como por exemplo as tensões resultantes dos movimentos de entrada e saída da família e os momentos de transição (Olson et al., 1989) não se mostraram relevantes nas amostras africanas e afro-americanas dos estudos revistos (Simões & Alberto, 2017, p.89).

O que parece ser evidente é que o papel das rotinas e rituais próprios do grupo étnico-cultural e o da religião têm um impacto importante na forma como cada família lida com as situações adversas, se adapta e (re)organiza.



Para fazer e pensar em conjunto...

Atividade 3 - Eu enquanto pai ou mãe ...

1. Individualmente pensar sobre o seu próprio estilo parental e a forma como educa os filhos/filhas – a que aspetos dá mais importância? [Nota: se não for pai ou mãe, pode pensar como cuidador/a – tio/tia...]
2. Em pequeno grupo:
 - Partilhar;
 - Refletir sobre as diferenças com os seus pais;
 - Extrair conclusões;
3. Apresentação e debate em grande grupo.



Para uma sistematização teórica...

4.5. Estilos parentais e práticas educativas

Nas sociedades atuais, a educação das novas gerações é partilhada pela família e pelo Estado. Este, ao impôr orientações curriculares obrigatórias que obedecem a certos valores e princípios, pode entrar em conflito com os valores e práticas educativas familiares. A passagem da educação das crianças e jovens do espaço privado para o público resulta, como referido anteriormente, das mudanças sociais com repercussão no sistema familiar.

Sabemos como as práticas educativas da escola podem influenciar o sucesso/insucesso do aluno. Contudo, é igualmente relevante conhecer e compreender a influência que os estilos parentais têm sobre a educação e sucesso educativo dos filhos, com vista a um relacionamento Família-Escola benéfico para todos.

Existe uma vasta investigação sobre o modo como os estilos parentais (democrático, autoritário, permissivo, negligente) se refletem nas práticas educativas familiares e as repercussões que podem ter no desenvolvimento da personalidade da criança e das suas competências psicossociais.

O quadro que se segue, numa adaptação de Lopes (2013, pp. 12-13), apresenta de forma sistematizada, esta relação:

Estilos parentais	Práticas educativas	Consequências
<p>Democrático</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exigentes e responsivos; • Pais centrados na relação, na socialização e no desenvolvimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvem atividades racionais e orientadas; • Incentivam o diálogo; • Partilham o raciocínio; • Impõem regras e limites; • Dão afeto, apoio emocional e geral; • Dão reforços positivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assertividade; • Maturidade • Autocontrolo; • Responsabilidade Social; • Níveis superiores de regulação emocional; • Otimismo; • Independência; • Criatividade; • Persistência; • Sociabilidade; • Bons resultados académicos; • Capacidades de liderança.
<p>Autoritário</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elevado controlo; • Baixo nível de afetividade; • Comunicação unidirecional; • Pais muito exigentes, rígidos, hostis, pouco responsivos; • Muitas regras e limites; • Pais pouco afetuosos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicam medidas de controlo coercivo e punitivo; • Dão pouco espaço para os filhos expressarem as suas perspetivas e preferências; • Os filhos obedecem sem questionar a autoridade parental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reduzidas competências sociais; • Baixa autoestima e maior vulnerabilidade; • Tendências depressivas.
<p>Permissivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pais não-punitivos; • Recetivos aos desejos e ações da criança/jovem. • Pais mais responsivos do que exigentes; 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicam poucas regras e limites; • Disciplina inconsistente, poucas exigências de maturidade e responsabilidade; • Relações de proximidade com os filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco controlo interno; • Imaturidade; • Baixa autoestima; • Sentimentos de insegurança; • Baixa orientação para a ação; • Problemas de comportamento; • Desempenho escolar menos satisfatório.
<p>Negligente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desinteresse total no desempenho da parentalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentam total ausência de regras e limites; • Infligem disciplina física severa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atrasos no desenvolvimento global; • Baixas competências sociais; • Baixa autoestima; • Problemas comportamentais; • Baixo desempenho académico; • Problemas afetivos e relacionais.

A pesquisa desenvolvida por Lopes (2013) evidenciou a importância do apoio parental para o sucesso escolar do adolescente, apoio esse traduzido pela motivação, o encorajamento e o reforço positivo. Verificou igualmente que “quanto maior é a exigência dos pais relativamente à responsabilidade dos filhos, maior é o grau de maturidade, o que se traduz em notas elevadas” (p.58). Não se registaram diferenças significativas entre as práticas familiares dos estudantes portugueses e dos estudantes imigrantes no contexto analisado. Contudo, é preciso realçar que de um modo geral as famílias destes jovens eram coesas e estruturadas, com pais de nível escolar elevado e com boas condições socioeconómicas em ambos os grupos (nativos e imigrantes).

Sebastião (2007) descreve os resultados da pesquisa que efetuou com um grupo de alunos de 15 anos (N=341) da região de Lisboa, sobre as estratégias educativas usadas pelas famílias em relação ao seu percurso escolar, apurando-se alguns elementos comuns independentemente da posição social. A chamada de atenção para um comportamento incorreto e o uso privilegiado do diálogo emergiu como estratégia predominante. Quando esta não surte efeito, as famílias recorrem à restrição da autonomia e desejos dos jovens, não autorizando, por exemplo, a saída com amigos (Sebastião, 2007).

O mesmo autor enfatiza a mudança de atitudes dos pais para um “modelo relacional e democratizado” (Pais, 1988, citado por Sebastião, 2007, p.288), que ao mesmo tempo que exerce o poder e controlo sobre o jovem, revela um respeito pela sua individualidade. Constatou igualmente uma postura mais aberta no que respeita aos incentivos pelo bom comportamento e aproveitamento. Já perante estudantes com insucesso escolar elevado, o incentivo direto das famílias diminui.

Sebastião (2007) realça ainda que a frequência do diálogo entre pais e filhos e, particularmente, sobre os assuntos e matérias das aulas e da escola, é maior entre as famílias mais escolarizadas.

São vários os estudos que se debruçam sobre estilos, práticas e valores educativos da família e o efeito que têm na construção de um determinado perfil de aluno e de relação com a escola.

Almeida (2005) sublinha que:

O estilo educativo é assim responsável pela produção de uma galeria diversificada de filhos-alunos - mais ou menos competentes em capacidade de comunicação e abstração, no uso de linguagem e códigos elaborados, na interpretação e aproximação

relacional e empática da instituição escolar... filhos-alunos mais ou menos ambiciosos ou acomodados, criadores ou cumpridores, motivados ou derrotados, obedientes ou imaginativos (Queiroz, 2004). Eis outra ilustração do ascendente da família sobre a escola: a personalidade social do aluno, também ela estruturante do universo educativo e peça decisiva do sucesso escolar, traz, afinal, a marca da casa... (pp. 585-586)

Estes estilos e práticas educativas familiares também parecem ter contribuído para se assistir desde as décadas de 80/90 do séc. XX, nas sociedades ocidentais, ao maior sucesso escolar das raparigas de todos os meios socioeconómicos, naquilo a que alguns autores apelidam de “subversão e revolução silenciosa” (Almeida, 2005).

Este investimento das raparigas na escola e os resultados escolares obtidos tem suscitado diversas interpretações. A abordagem clássica é a da reprodução social e os estereótipos de género, sendo que as competências transmitidas em casa às raparigas como “contenção comportamental e autodomínio, atenção ao outro, perseverança, obediência e disciplina no trabalho” seriam mais valorizadas na escola, onde também o corpo docente é, nestes países do hemisfério norte, predominantemente feminino (Almeida, 2005, p. 587).

Contudo, há autores que avançam explicações alternativas como outros modelos de organização familiar em que os papéis de homens e mulheres se apresentam mais simétricos, casais em que ambos são escolarizados e têm carreiras profissionais, promovem práticas de exigência similar face a filhas ou filhos e estimulam assim processos emancipatórios.

Almeida (2005) põe em evidência estes novos cenários familiares nos quais a mulher assume hoje um protagonismo que era impensável no passado, referindo:

Os sucessivos inquéritos aos valores realizados à população portuguesa ou os estudos de caso levados a cabo em certos meios e franjas sociais revelam justamente os contornos múltiplos e diversificados das identidades femininas contemporâneas. Mas esta mãe é também uma mulher que não quer deixar de ser uma mãe educadora nem perder o seu estatuto de «referência educativa», por excelência, em casa (Neyrand, 2000; Almeida, 2003) (in Almeida, 2005, p. 588).

E prossegue a autora:

(...) Pensando nos seus protagonistas adultos, a educação (em casa e na escola) é um universo eminentemente feminino, onde os homens (sejam eles pais, educadores ou

professores) são subalternizados. Esta é outra vertente da cumplicidade entre os dois universos da família e da escola... (Almeida, 2005, p. 588).

Os aspetos aqui realçados podem ser considerados muito opostos ou irrelevantes no contexto da formação na Guiné-Bissau, uma vez que a taxa de escolaridade feminina é ainda consideravelmente inferior à masculina e o acesso à escola apresenta grandes disparidades entre meios urbanos e rurais e entre famílias com rendimentos económicos distintos (MEN, 2015). Por outro lado, a diversidade étnica, cultural e religiosa da população Guineense contribuirá, seguramente, para estilos e práticas educativas muito diversificadas.

Na investigação de Galvão (2014) com um pequeno grupo de mães Guineenses a viverem em Portugal, apurou-se que as mesmas procuravam educar os seus filhos tendo em conta aquilo a que apelidavam de valores tradicionais da sua cultura, como o respeito pelos pais e pelas pessoas mais velhas. No que se refere ao castigo físico, Galvão (2014, p. 22) afirma “manifestase a crença de que a punição corporal continua a ser um valor determinante e uma prática recorrente na Guiné-Bissau e nas famílias mais tradicionais, ainda que algumas mães afirmem não subscrever este valor” e salientaram o facto de ser proibido na cultura portuguesa. A autora invoca vários estudos sobre populações africanas que dão conta do recurso frequente a esta prática punitiva.

Já outras estratégias parentais face a comportamentos adequados ou inadequados revelaram um padrão universal “como o reforço positivo por atribuição de afeto, elogios ou bens/atividades do agrado da criança, a punição negativa por retirada de bens do agrado da criança” (Galvão, 2014, p.30).

Em 2015, a UNICEF e o Instituto Nacional de Estatística (INE) levaram a cabo um estudo sobre as práticas parentais na Guiné-Bissau, no qual foram inquiridas 769 famílias com 831 crianças dos 6 meses aos 6 anos (Seurat, 2015).

No sumário executivo deste relatório, Seurat (2015) menciona que:

As mães da Guiné-Bissau passam em média 63 minutos ao longo do dia numa atividade específica com o seu filho. Esta duração temporal pode ser considerada bastante limitada em relação ao que foi observado em Cabo Verde, na Mauritânia em São Tomé e Príncipe e na Serra Leoa (países onde este tipo de estudo também foi realizado), manifestando um investimento limitado em prol da criança. Dito isto, existe também uma certa variabilidade na amostra. Assim, se 16% das mães passam menos de 10 minutos por dia com o seu filho, encontramos também 17% de mães que passam mais

de uma hora com ele, com um bom equilíbrio entre as atividades ditas fisiológicas e as ditas relacionais (p. VII).

Para além do tempo dedicado à criança verificou-se que um terço das famílias assumiram ser importante diferenciar a educação dos rapazes e das raparigas, sendo que relativamente a “tarefas domésticas”, “jogos” e “descoberta do mundo exterior”, a percentagem da necessidade dessa diferenciação situou-se entre os 46% e os 58%.

No que respeita à atenção dada ao **desenvolvimento afetivo**, Seurat (2015) aponta o seguinte:

Se a grande maioria das mães declaram dar sinais de afeto à criança, restam ainda 15% que não o fazem. Do mesmo modo, no caso da expressão de sentimentos pela criança, a maioria reconforta-os, mas 22% também declara não fazer nada e 13% que repreende ou ameaça a criança. As felicitações e encorajamentos são frequentes quando a criança é bem-sucedida/se porta bem (10% das mães não felicita nem encoraja a criança), mas apenas 47% das mães encorajam a criança quando esta falha na concretização de alguma coisa (p. VII).

Já no que concerne ao **desenvolvimento da linguagem**, constatou-se que:

Pouco mais de metade (56%) das mães declara interagir várias vezes por dia com o seu filho e 12% mais ou menos uma vez por dia. Isso significa que 32% tem interações muito limitadas com o seu filho, sabendo que esta proporção se eleva a 35% quando a criança tem entre 6 e 35 meses e a 28% após os 3 anos. As comunicações entre a mãe e a criança são mais limitadas nas famílias numerosas, nomeadamente nas que residem no sul do país e quando a mãe não frequentou ou frequentou pouco a escola na sua juventude.

Mais concretamente, 34% das mães solicita pouco ou nunca a opinião da criança quando esta tem entre 3 e 6 anos, mas a grande maioria das mães oferece respostas de maneira mais (42%) ou menos (49%) frequente às perguntas do seu filho. Além disso, as mães contam muito poucas histórias aos seus filhos (Seurat, 2015, p. X).

Relativamente ao **desenvolvimento cognitivo** descrevem-se os comportamentos das mães para com os seus filhos pequenos:

Na sequência das ações para a linguagem, as mães falam muito pouco com as crianças dos fenómenos da vida quotidiana e ensinam muito poucas lengalengas/canções às crianças. Fazem-no, contudo, de forma ligeiramente mais frequente à medida que a criança cresce. Se as mães incentivam frequentemente os seus filhos a brincar quando

têm mais de três anos, são em contrapartida poucas as que o fazem, por um lado, quando são mais novos e, por outro lado, a participar diretamente nas suas brincadeiras, mesmo quando são pequenos e têm poucas iniciativas organizadas para brincar.

Verifica-se que após os três anos, apenas 47% das mães introduzem o significado do número e o sentido das quantidades e 55% das crianças têm atividades gráficas. Podemos sem qualquer dúvida considerar que se tratam de oportunidades perdidas para estas crianças, na perspetiva da sua entrada na escola primária.

Por fim, quando a criança com mais de 16 meses falha numa determinada atividade, apenas 16% das mães a encoraja ou ajuda dando-lhe conselhos; a maioria realiza a atividade em vez da criança (37%), forçando-o a recomeçar, repreendendo-o (9%) ou batendo-lhe (7%). Assinale-se que 26% das mães pensam que a criança é demasiado pequena para ser confrontada com este tipo de situação (são 78% entre os menores de 15 meses) (em Seurat, 2015, pp. X-XI).

A propósito do **desenvolvimento social** da criança apurou-se que:

Para 91% das mães, é importante inculcar regras à criança (para 21% delas é mesmo essencial). Em metade das mães (47%) que desempenham ações no sentido de transmitir regras, praticamente todas o fazem passando tempo a explicar à criança a sua devida importância. Os três quartos das mães afirmam que para além das regras, importa também fixar proibições específicas à criança. Apenas 15% explicam a importância de o fazer. Assim, 50% baseiam-se sobretudo na ameaça ou no medo da criança e 11% batem-lhe; estas proporções aumentam à medida que as crianças crescem.

Quando a criança (com mais de 3 anos) desobedece, a grande maioria das mães reage: 52% de forma bastante negativa, repreendendo, ameaçando ou batendo na criança, e 41% de maneira mais positiva, encorajando a criança a fazer melhor. As reações são praticamente as mesmas quando a criança adota um comportamento negativo. Inversamente, quando a criança tem um comportamento positivo, a ausência de reação da mãe, sem encorajamento nem recompensa, é de facto minoritária quando a criança tem mais de 3 anos, mas ainda assim diz respeito a 11% das citações, ou seja, uma proporção que pode sem dúvida estimar-se elevada nesta idade (sabendo que se elevam a 77% entre os menores de 15 meses e 30% entre os 16-35 meses).

Verifica-se igualmente que a maioria das mães quer que a criança se torne autónoma nos diferentes aspetos da sua vida quotidiana quando esta última tem mais de 16 meses, mas 37% não desenvolve nenhuma ou desenvolve apenas uma ação para ajudar a criança a ser mais autónoma (Seurat, 2015, p. XI).

A pesquisa que temos vindo a citar parece-nos de grande relevância para compreender o percurso escolar das crianças Guineenses. A identificação de tais práticas educativas não apresentou diferenças significativas em função das características sociais e da localização geográfica das famílias. Seurat (2015) considera que é na dimensão pessoal (características e comportamentos individuais) que reside a explicação para os resultados encontrados, pelo que é possível modificar esses comportamentos através de programas de educação parental.

4.6. Ferramentas para a capacitação das famílias no apoio aos educandos

À medida que as sociedades se tornaram mais complexas, exigindo graus de escolaridade cada vez mais elevados e competências mais especializadas, a função educativa do estado, das escolas e de muitas organizações da sociedade civil, alargou-se também ao contexto familiar. A evidência científica de que o investimento apenas na criança não era por si só suficiente para que os efeitos da intervenção educativa se prolongassem no tempo (ver, por exemplo, a avaliação do Programa *Head Start* nos Estados Unidos da América a partir da década de 60, do século XX) conduziu nas últimas décadas ao desenvolvimento de programas de educação e envolvimento parental com vista à capacitação da família para o exercício de práticas educativas mais propícias ao desenvolvimento e bem-estar da criança.

A avaliação de um conjunto de programas parentais desenvolvidos em Portugal com vista à promoção e proteção dos direitos das crianças, reduzindo as situações de risco familiar e em prol de uma parentalidade positiva, dá conta da importância de se atender não apenas às competências educativas, mas também as competências pessoais e interpessoais desenvolvendo nos adultos cuidadores um sentido de realização pessoal pela tarefa de educar (Abreu-Lima et al., 2010).

Nesta mesma linha, Craveiro e Relvas (2016) analisam o programa “Em Equilíbrio”, dirigido a famílias com fatores de risco (associados aos maus tratos infantis, toxicod dependência, comportamento antissocial...), cujos objetivos procuraram precisamente aumentar a perceção dos pais sobre as suas necessidades e a dos seus filhos, promovendo o seu

autoconhecimento, autoestima e bem-estar, uma vez que o fortalecimento destas competências reativam os recursos internos e potenciam as mudanças comportamentais.

No relatório da UNICEF (Seurat, 2015, pp. 122-123) que citámos anteriormente, estabeleceu-se um conjunto de indicadores em várias áreas do cuidado à infância que deveriam constituir a base para um plano de formação junto das mães, focado não só nas questões de higiene, alimentação, saúde, mas também nos aspetos do desenvolvimento da linguagem, cognição, motricidade, socialização e na regulação do comportamento da criança.

A aposta na educação e capacitação das mães tem, como se referiu atrás, um impacto muito significativo no percurso escolar dos filhos. As várias organizações não governamentais (ONGD) a trabalharem no desenvolvimento em África também já observaram como o apoio à formação e emancipação das mulheres é não apenas uma questão de direitos humanos, mas tem efeitos muito mais profundos e abrangentes no desenvolvimento das respetivas comunidades, quando comparada com a ajuda tradicional canalizada para homens, maioritariamente os líderes das organizações locais, regionais e nacionais.

Na Guiné-Bissau um conjunto variado de instituições religiosas e ONGD têm procurado desenvolver este empoderamento feminino e podemos citar, o trabalho educativo e formativo a partir dos Centros de Recuperação Nutricional coordenados pela Cáritas, como o caso do projeto “Nô Kume Sabi” realizado em Cacheu.

Um outro exemplo recente é a formação no âmbito do projeto “Nô na cuida di nô vida, mindjer”, implementado pela Fundação Fé e Cooperação (FEC) em parceria com outras organizações nacionais e internacionais. Esta formação abordou as temáticas dos direitos da criança, da conjugalidade e parentalidade, aspetos psicossociais e legais da violência de género.

Os programas de educação parental podem ser muito diversificados no que diz respeito à estrutura, objetivos, conteúdos, horizonte temporal, espaços em que decorre, participantes envolvidos. Por vezes alguns dos programas são estandardizados, aplicados num dado contexto sociocultural e exportados para outro.

Consideramos que tais programas serão tanto mais eficazes quanto partam do conhecimento das características da população-alvo, das suas condições de vida e das suas necessidades. Um equilíbrio entre a estruturação e a flexibilidade é mais ajustável a pessoas em situações vulneráveis. Também será importante haver alguma continuidade que permita criar laços entre os participantes e dinamizadores e alargar a rede de suporte social.

Recomendaríamos que os centros escolares promovessem encontros com as famílias dos seus alunos que permitissem identificar as necessidades de apoio socioeconómico e emocional; as necessidades de (in)formação (temáticas a abordar); as condições em que a formação pode ocorrer (tempo, periodicidade, espaço, nº de participantes); as metodologias e os materiais mais ajustados (ver por exemplo o relatório de um projeto de educação parental realizado em Moçambique, por Mulhanga & Muianga, 2018); os recursos (pessoais e coletivos) a mobilizar. O efeito desta aproximação com a família é fundamental não só como contributo para o sucesso escolar das crianças e jovens, mas para a promoção de processos emancipatórios que são transformadores da realidade social das comunidades envolvidas.



Para fazer e pensar em conjunto...

Atividade 4 - Capacitar a família para uma parentalidade positiva

1. Em pequeno grupo, a partir da sistematização da informação apresentada e produzida sobre o módulo, bem como da pesquisa orientada, conceber um produto por grupo, em linguagens diversificadas à escolha (Ex: folhetos; caderno; programa de rádio; peça de teatro; curso ou encontro para pais/encarregados de educação...) que possam ajudar a família a apoiar os seus educandos, promovendo o sucesso escolar dos mesmos.
2. Apresentação em grande grupo do trabalho, ainda em progresso, que será finalizado no módulo V.

4.7. Reflexões finais

Como se percebe pela proposta da atividade anterior, a mesma fará a articulação com o módulo V que se refere ao envolvimento dos pais na escola. Com esta decisão quisemos sinalizar as possibilidades de cruzamento de objetivos, temas e conteúdos e de como, por vezes, é difícil estabelecer fronteiras muito rígidas.

Na qualidade de profissionais de educação, no nosso trabalho diário com as crianças e os jovens, aquilo que fazemos terá impacto direto sobre a sua aprendizagem e desenvolvimento, mas também chega às famílias de forma indireta, quando esses alunos transportam para o seio familiar aquilo que aprenderam ou ouviram dizer na escola.

Contudo, sabemos também como são hoje mais complexas as tarefas de educar e como muitos pais sentem necessidade de um apoio direto e consistente para desempenharem o seu papel de modo a promoverem o sucesso escolar dos seus educandos.

Foi a pensar em todos eles que o quadro teórico se foi tecendo em várias direções.

4.8. Instrumento de testagem de conhecimentos

Sugere-se a avaliação prévia dos seus conhecimentos na resposta ao questionário que se segue.

PRÉ-TESTE

[Módulo IV - As práticas educativas familiares e o rendimento escolar]

1. Leia com atenção as afirmações no quadro abaixo e escreva um X numa das colunas da direita (Verdadeiro/Falso) de acordo com o que sabe sobre o assunto:

Afirmações	Verdadeiro	Falso
1. O rendimento escolar do aluno depende de muitos fatores.		
2. As crianças de meios pobres têm sempre piores resultados na escola.		
3. Cada criança sente o seu fracasso ou êxito escolar de forma diferente.		
4. Só a escola pode promover o sucesso escolar dos alunos.		
5. O apoio afetivo e emocional dos pais aumenta a motivação escolar.		
6. No mundo ocidental do hemisfério norte, os rapazes têm piores resultados académicos do que as raparigas.		
7. As boas relações familiares desenvolvem na criança sentimentos de autoconfiança.		
8. Pais ou mães autoritários contribuem para uma criança mais sociável.		
9. Filhos de pais que lhes deixam fazer tudo o que querem, são melhores alunos.		
10. Quanto maior for o nível escolar da mãe, melhor o rendimento académico do filho.		
11. Bater nos filhos é a melhor forma de os educar bem.		
12. Os pais não precisam de formação para educar os filhos.		

Respostas: Verdadeiro: (1; 3; 5; 6; 7; 10); Falso: (2; 4; 8; 9; 11; 12).

Referências Bibliográficas

- Abreu-Lima, I., Alarcão, M., Almeida, A. T., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. F., & Ribeiro dos Santos, M. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental: relatório 2007-2010*. https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=44610
- Almeida, A. N. (2005). O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, vol. XL (176), 579-593. <https://www.jstor.org/stable/41012166>
- Almeida, L. et al. (2005). Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sócio-familiares e escolares em alunos do 5º ano. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*. Universidade do Minho, 14-16 Setembro 2005. 36-9. <http://hdl.handle.net/1822/4206>
- Azevedo, J. (2012). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. Comunicação apresentada no *Seminário sobre a Promoção do Sucesso escolar*, promovido pela Universidade Católica, no Porto, a 25 de Janeiro 2011. <http://hdl.handle.net/10400.14/22381>
- Benavente, A., Costa, A.F., Machado, F.L., & Neves, M.C. (1987). *Do outro lado da escola*. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento. A 3ª edição de 1992 encontra-se em: https://www.researchgate.net/publication/275716158_Do_Outro_Lado_da_Escola/link/554551fa0cf234bdb21d52da/download
- Capucha, L., Pereira, C., & Godinho, R. (Coord.) (2021). *Avaliação do Contributo do PT2020 para a Promoção do Sucesso Educativo, Redução do Abandono Escolar Precoce e Empregabilidade dos Jovens*. Sumário Executivo. Secretaria Geral da Educação e Ciência. <https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Documents/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20Contributo%20do%20PT2020%20para%20a%20Promo%C3%A7%C3%A3o%20do%20Suc.%20Educativo,%20Red.%20Abandono%20Escolar%20Precoce%20e%20Empregabilidade%20Jovens/Suma%CC%81rio%20Executivo%20PT.pdf>
- Castro, V.G., & Tavares Júnior, F. (2016) Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 1, 239-258. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656080>
- Craveiro, N., & Relvas, A. P. (2016). Programa de educação parental “Em Equilíbrio”: Estudo crítico-reflexivo. 55-75. https://impactum-journals.uc.pt/psychologica/article/view/1647-8606_59-1_4/3134
- Galvão, M. V. (2014). *Conceções sobre Parentalidade de Mães Guineenses a residir em Portugal: um estudo qualitativo*. [Dissertação de Mestrado. ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório ISCTE-IUL. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/9147>
- Leandro, M. E. (2006). Transformações da família na história do Ocidente. *THEOLOGICA*, 2.ª Série, 41, 1, 51-74. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/12875>
- Lopes, I.M.L.C. (2013). *A Influência das Práticas Parentais no Sucesso Escolar de Adolescentes Imigrantes e Portugueses*. [Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve]. Repositório Sapientia da UALG. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3681/1/PARAIMPRESSAO.pdf>
- Lopes, A. R., & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 7-14. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000100003

- MEN (2015). *Relatório do estado do sistema educativo para a reconstrução da escola da Guiné-Bissau sobre novas bases*. Resumo executivo – draft - julho 2015. República da Guiné-Bissau - Ministério da Educação Nacional.
- Miguel, R.R., Rijo, D., & Lima, L.N. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ANO 46-I, 127-143. DOI: http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_46-1_7
- Mulhanga, F., & Muianga, L. (2018). *Avaliação Formativa do Projecto Piloto de Educação Parental no Distrito de Matutuíne*. <http://vida.org.pt/wp-content/uploads/2018/11/Relatorio-avaliacao-do-piloto-edu-parental-final-15.9.18.pdf>
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1 (XXII): 235-244. <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/144>
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, 9-27. <https://www.scielo.br/i/cp/a/R98HcyPPq7mcsJ4pYg3d8mF/?format=pdf&lang=pt>
- Ribeiro, I. S., Almeida, L. S., & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. *Avaliação Psicológica*, vol. 5, nº 2, 127-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=335027180002>
- Santos, M.T. (1991). O Insucesso Escolar na Escola Primária. *Ler Educação*, nº3, 73-77. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/5050>
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 59, 75-106. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1614>
- Sebastião, J. (2007). Famílias, estratégias educativas e percursos escolares. *Revista da Faculdade de Letras: Sociologia*, vol.7/8 (1), 281-306. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5520.pdf>
- Seurat, A. (2015). *Práticas parentais em relação a crianças menores de 6 anos na Guiné-Bissau*. UNICEF. <https://fecong.org/pdf/crianca/Pr%C3%A1ticas%20parentais%20GB.pdf>
- Simões, T. A., & Alberto, I.M. (2017). Ciclo vital da família: reflexão sobre as especificidades étnicas e culturais do desenvolvimento das famílias africanas. *PSYCHOLOGICA*, Volume 60, 1, 71-93. https://doi.org/10.14195/1647-8606_60-1_5
- Vicente, H.T., & Sousa, L. (2010). Funções na família multigeracional: contributo para a caracterização funcional do sistema familiar multigeracional. *PSYCHOLOGICA*, 53, 157-181. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_53_8

Outros recursos

- Adélia – Projeto de Parentalidade Positiva - <https://www.cnpdpcj.gov.pt/parentalidade-positiva> e <https://www.cnpdpcj.gov.pt/dicas-adelia>
- Nô na cuida di nô vida, mindjer (vários programas de rádio disponíveis na página) - <https://www.fecong.org/project/no-na-cuida-de-no-vida-mindjer/>

- Parentalidade Positiva – livro com sugestões de atividades para melhorar a comunicação e relação com os filhos/as.
https://www.cesis.org/admin/modulo_news/ficheiros_noticias/20130306111250-1parentalidadepositiva.pdf
- PNPSE - Programa Nacional de Promoção do Sucesso Educativo - <https://pnpse.min-educ.pt/programa>
- Práticas e testemunhos no âmbito dos planos de desenvolvimento pessoal, social e comunitário (PDPSC) das escolas PNPSE - <https://pnpse.min-educ.pt/dinamicas>