



**A Influência das Práticas Parentais no Sucesso Escolar de Adolescentes
Imigrantes e Portugueses**

Isabel Maria Lacueva Cardoso Lopes

**Dissertação para a obtenção do Grau de mestre em Ciências da Educação e da
Formação**

**Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Cristina Nunes**

2013

A Influência das Práticas Parentais no Sucesso Escolar de Adolescentes Imigrantes e Portugueses

Isabel Maria Lacueva Cardoso Lopes

Dissertação para a obtenção do Grau de mestre em Ciências da Educação e da Formação

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Cristina Nunes

2013

A Influência das Práticas Parentais no Sucesso Escolar de Adolescentes Imigrantes e Portugueses

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de divulgá-lo através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educativos ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

(Isabel Maria Lacueva Cardoso Lopes)

DEDICATÓRIA

Fui sabendo de mim
por aquilo que perdia
pedaços que saíram de mim
com o mistério de serem poucos
e valerem só quando os perdia
fui ficando
por umbrais
aquém do passo
que nunca ousei
eu vi
a árvore morta
e soube que mentia

Mia Couto, in "Raiz de Orvalho e Outros Poemas"

“deixa de ser poeta”
meu irmão
In memoriam

A meu esposo e filhos.

Agradecimentos

A Deus, pela fabulosa oportunidade de frequentar este mestrado, de conhecer pessoas maravilhosas e de ter uma equipe de trabalho fantástico.

Deixo aqui expresso o meu agradecimento á professora orientadora Dr^a. Cristina Nunes, pela sua disponibilidade, paciência, tempo dispendido, colaboração, e pelas preciosas aprendizagens de vida.

Aos professores do mestrado, pelo seu empenho e encorajamento, ao longo deste tempo.

Aos professores Paulo Pereira, Selma Martinho, e Rachel Lovell, pelo contributo e colaboração no ensino da utilização do SPSS, suas análises, que me possibilitaram a realização deste trabalho.

Ao professor Joseph Conboy, pela cedência de material, antes da edição do seu livro.

À University of the West of Scotland-Glasgow, na pessoa da Doutora Rachel Grace Lovell, que me ofereceram os programas de apoio a disléxicos. Destaco aqui também a sua preciosa amizade e encorajamento.

Aos agrupamentos de escola que se disponibilizaram, para a realização deste trabalho.

Às colegas Carla Ribas, Graça Moreira, Isabel Negrão, e Vânia Diogo, que me concederam especialmente o seu tempo de aula, para a aplicação dos inquéritos.

Aos alunos que participaram e colaboraram no preenchimento dos inquéritos.

À professora Selma Martinho, pela sua tranquilidade, apoio e carinho, em momentos de grande ansiedade, em que permaneceu ao meu lado.

A Selma Martinho pelo tempo dispendido na correção e revisão de textos.

Aos colegas de mestrado, pelas partilhas, momentos inesquecíveis de são convívio, pelo ombro amigo, e pelo encorajamento, recebido em momentos muito especiais.

A Luís Lopes, meu marido, pelo seu apoio incondicional, e um sem fim de coisas e pela correção e revisão de textos

A todos o meu muito obrigado, e aquele abraço.

Resumo

Este trabalho teve como objetivo observar e analisar as relações entre as práticas educativas parentais e o sucesso académico dos adolescentes. Participaram neste estudo 155 adolescentes divididos em dois grupos: portugueses e imigrantes. Os instrumentos utilizados foram Dados sociodemográficos (Nunes, Lemos, & Guimarães, 2011), e Técnicas Parentais Positivas: foram usados seis itens do Alabama Parenting Questionnaire (Shelton, Frick, & Wootton, 1996), sendo recolhidos dados sobre o adolescente e o seu contexto familiar, bem como indicadores de sucesso académico. Neste estudo fez-se ainda uma breve referência à população em estudo: adolescentes imigrantes e respetivo sucesso escolar em Portugal.

Concluimos que o reforço positivo, o apoio parental e o acompanhamento dos educandos revelou uma forte correlação com o sucesso académico do adolescente. Para esta investigação foram fundamentais os autores citados, bem como a estreita colaboração dos pais com os seus adolescentes, independentemente de estes serem ou não imigrantes.

Palavras-chave: Sucesso escolar, práticas parentais, adolescentes, imigrantes.

Abstract

This study aimed to observe and analyze the relationship between parenting practices and adolescents' academic success.

This study included 155 adolescents divided into two groups: Portuguese and immigrants. The instruments used were sociodemographic data (Nunes, Lemos, & Guimarães, 2011), and Positive Parenting Techniques: A total of six items from the Alabama Parenting Questionnaire (Shelton, Frick, & Wootton, 1996) data were collected on the teenager, its context family and indicators of academic success.

This study has made a brief reference to the population under study: adolescents, immigrants and school success in Portugal.

We conclude that positive reinforcement, parental support and monitoring of their schooling, revealed a strong correlation with academic achievement adolescents.

In this paper we endorse the authors mentioned throughout the work that the close cooperation of parents with their teens, whether or not they are immigrants, reverse the positive result in academics.

Keywords: School success, parenting, teens, immigran

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Estilos, práticas e consequências parentais.	20
Tabela 2: Comparação das médias de idades dos pais entre imigrantes e nativos.....	45
Tabela 3 Nível educativo dos pais	45
Tabela 4 – Qualificação de trabalho do pai/mãe	45
Tabela 5 - insucesso escolar	46
Tabela 6 - Absentismo total no último mês.....	46
Tabela 7: técnicas parentais (Mãe).....	50
Tabela 8: técnicas parentais (Pai).....	50
Tabela 9 Valores médios das notas do 3º ciclo	51
Tabela 10: número de anos de retenção escolar – comparação entre imigrantes e portugueses. .	52
Tabela 11: práticas parentais (mãe) – comparação entre imigrantes e não imigrantes.....	52
Tabela 12: práticas parentais (Pai) – comparação entre imigrantes e não imigrantes.	53
Tabela 13: práticas parentais totalidade da amostra (Mãe) relativa ao número de anos de insucesso.	53
Tabela 14: práticas parentais (Pai) – para a totalidade da amostra, relativa ao número de anos de insucesso.	54
Tabela 15: práticas parentais (mãe) para os imigrantes.	54
Tabela 17: práticas parentais (mãe) para os não imigrantes	55

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 comparação do sucesso escolar caso português	40
Figura 2: Nível português nos países da OCDE	42
Figura 3: Matrículas em mestrados e doutoramentos	42
Figura 4 – comparação do nível educativo das mães entre imigrantes e não imigrantes	47
Figura 5 – comparação do nível educativo dos pais entre imigrantes e não imigrantes	47
Figura 6 – situação profissional dos pais	47
Figura 7 - qualificação do trabalho dos pais – comparação entre imigrantes e não imigrantes	48
Figura 8 – comparação do absentismo no último mês entre imigrantes e nativos	55
Figura 9: Média total das notas entre imigrantes e não imigrantes	51

LISTA DE SIGLAS

ACIDI	Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
CNO	Centro de Novas Oportunidades.
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.
PISA	Program for International Student Assesment.
RIFA	Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo.
SEF	Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
TEIP	Território de Intervenção Prioritária.
UE	União Europeia.

Índice

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vi
Abstract	vii
ÍNDICE GERAL	viii
ÍNDICE DE TABELAS.....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	x
INTRODUÇÃO	3
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
CAPÍTULO I	7
Capítulo I – Adolescência: Conceptualização, tarefas de desenvolvimento e envolvimento parental.....	8
.Adolescentes - um conceito em mudança	8
Definição de adolescência	9
Construção da identidade.....	10
Desenvolvimento, autonomia e identidade na adolescência.	10
Adolescente, família e cultura.	10
Práticas parentais e o desenvolvimento psicológico do adolescente.	11
A importância do afeto no adolescente e a relação com os pais. Práticas parentais e o sucesso escolar do adolescente.	14
CAPÍTULO II.....	17
EMIGRAÇÃO E IMIGRAÇÃO NA COMUNIDADE EUROPEIA	18
Conceitos de Emigração e Imigração	18
Fenómeno Migratório na adolescência <i>Versus</i> Aculturação, Assimilação, identidade individual cultural e étnica.....	19
O estatuto do adolescente imigrante na escola	19
A Imigração na Europa.....	20
Fenómeno imigratório dos países do leste para Portugal	21
Influência da multiculturalidade e da globalização no contexto educativo português.....	22
CAPÍTULO III.....	25
Caminhos do sucesso em Portugal - Reformas educativas	26
A educação em Portugal no novo milénio.....	26

Integração plena na Europa	29
Revezes do sucesso e insucesso escolar	31
PARTE II ESTUDO EMPIRICO	34
Capítulo IV	35
Objetivos	36
Capítulo V	38
Metodologia	39
Tipo de estudo.....	40
Participantes	40
Instrumentos.....	40
Procedimentos.....	41
Recolha dos dados	41
Análise de Dados	42
Estatística descritiva	42
Análise de consistência interna de escalas	43
Estatística inferencial	43
Teste do Quiquadrado.....	44
Coeficientes de Correlação: Pearson e Spearman	44
Resultados	44
Dados Sociodemográficos e Familiares	44
. Dados Sociodemográficos: Comparação entre imigrantes e não imigrantes	46
Apresentação dos Resultados	49
Práticas Parentais percebidas pelos adolescentes imigrantes e nativos.....	52
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	65
ANEXOS	73

INTRODUÇÃO

“Os pais brilhantes não formam heróis, mas seres humanos que conhecem os seus limites e a sua força.”

(Cury 2004)

A presente investigação tem como objetivo observar e analisar a importância das práticas parentais no sucesso escolar dos adolescentes entre duas populações de estudantes portugueses e imigrantes através da comparação e medição dos resultados do sucesso estudantil.

Ao longo dos anos de desenvolvimento educativo e do processo escolar a que estamos sujeitos, o tema “A Influência das Práticas Parentais no Sucesso Escolar de Adolescentes Imigrantes e Portugueses”, que se expõe com carácter científico e humano, foi escolhido não só por motivos profissionais mas também por se associar ao desenvolvimento educativo, como pais e educadores que somos.

Os adolescentes da amostra encontram-se bem integrados nos respetivos meios escolares, provindo de famílias ajustadas, ainda que Alarcão nos lembre que a tendência, em 2020, é para que não existam famílias estruturadas, mas sim multidesafiadoras, ou multiproblemáticas (Alarcão, 2012).

Ainda que os estudos sobre a importância da presença dos pais na vida dos seus adolescentes sejam escassos, aqueles que existem demonstram que os resultados escolares são maioritariamente positivos (Sampaio, 2011). Para isso muito influi o papel determinante dos pais na vida dos filhos, em particular o ato de estar sempre presente, numa postura dialógica em que o afeto, o apoio e o incentivo se revelam cruciais para o desenvolvimento saudável, equilibrado e harmonioso de seus adolescentes (Sampaio, 1995), (Cury, 2006).

Palácios e Rodrigo (2002) falam-nos de algumas funções específicas dos pais face aos filhos, tais como assegurar a sua sobrevivência, crescimento e socialização. Os progenitores devem ainda acompanhar os filhos no que respeita às formas de bem comunicar e dialogar, proporcionando-lhes um ambiente de afeto e de apoio. É igualmente função dos pais estimular os

filhos aos mais diversos níveis, tomando decisões baseadas nos restantes contextos educativos em que estes se inserem. Contudo, a criança deve também ser um agente ativo na sua própria educação. Não são apenas os pais que influenciam os filhos na forma de estar e de ser, o oposto também se verifica. De facto, segundo Bronfenbrenner (1987), as relações pai/filho são recíprocas, promovendo o desenvolvimento de ambos.

Quando nos referimos ao apoio dos pais aos seus filhos adolescentes, ainda que existam diferenças culturais, gostaríamos de reforçar que os comportamentos são transversais à humanidade. Aliás, diversas investigações ao longo de anos têm confirmado isso mesmo (Kathleen V. Hoover-Dempsey and Howard M. Sandler, 1995).

Organização do estudo

Este estudo divide-se em duas partes: Enquadramento Teórico e Estudo Empírico, respetivamente. A primeira encontra-se organizada em três capítulos, nos quais se faz a revisão da literatura relativa à adolescência, à imigração e à história da educação em Portugal, com particular enfoque no sucesso escolar. Na segunda parte, no Estudo Empírico, é apresentada a metodologia e caracterizado o tipo de estudo. Faz-se ainda a apresentação dos resultados, a comparação entre imigrantes e não imigrantes, a discussão dos resultados e algumas considerações finais do estudo realizado.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

“A adolescência é uma fase de grandes mudanças que são, sobretudo mudanças de relação: com o corpo (...); com os pais, no sentido de uma progressiva autonomia; com o grupo de pares, cujo peso é muito determinante para a definição de uma identidade individual.”
(Strecht, 2005, pp.113)

Capítulo I – Adolescência: Conceptualização, tarefas de desenvolvimento e envolvimento parental.

.Adolescentes - um conceito em mudança

Os estudos acerca dos adolescentes, em especial a nível europeu e designadamente incidindo nos seus comportamentos e desenvolvimento, apresentam hoje uma dimensão mais abrangente. A vaga daquilo a que podemos atribuir o epíteto de revolução industrial digital e eletrónica, sustentada nas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), tornou mais longa e complexa a transição das crianças para a idade adulta. No mundo tecnológico de hoje, o processo que conduz à maioridade revela-se mais demorado, implicando a aquisição de competências técnico-pedagógicas, bem como o ingresso no mundo do trabalho, a independência económica e emocional, entre outras.

A partir dos anos 60 (Birman, 2006), a família nuclear, base da sociedade moderna e constituída pelas figuras do pai, da mãe e dos filhos foi-se diluindo, perdendo os seus parâmetros restritos e definidos. As figuras parentais passaram a deter projetos existenciais próprios, independentes do campo familiar (principalmente a mãe, uma vez que o pai já se afirmava através das prioridades do poder paternal). As mães vieram a distanciar-se mais da ordem familiar em busca dos seus projetos existenciais, não sendo porém substituídas na sua relativa ausência pela maior presença do pai. Os adolescentes rapidamente se confrontaram com a necessidade/exigência de autonomia, sendo a relação de subordinação pais/filhos progressivamente substituída por uma relação de complementaridade, ou mesmo de parentificação dos filhos. Desde o nascimento que a criança interage com os outros e com o mundo ao seu redor, permanecendo desta forma toda a sua existência. No entanto, nos seus primeiros anos de vida, tradicionalmente a criança mantém essas interações com pessoas e ambientes familiares, sendo este o seu principal contexto de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2005).

Verifica-se pois uma crescente influência da “perspetiva ecológica do desenvolvimento humano” (Bronfenbrenner, 1979) na psicologia do desenvolvimento, com especial foco nos

períodos do ciclo de vida caracterizados por mudanças significativas no contexto do desenvolvimento enquanto fenômeno de continuidade. Essas alterações ocorrem essencialmente no campo biopsicológico do ser humano, quer como indivíduo quer como grupo, tendo suscitado na comunidade científica um interesse crescente na adolescência, enquanto fase sujeita a variações contextuais e respectivas consequências, que se repercutem ao longo do curso de vida de sucessivas gerações.

A teoria dos sistemas familiares (Minuchin, 1974), por exemplo, tem tornado patentes as inúmeras influências existentes entre os subsistemas familiares suscetíveis de afetar a família durante o período da adolescência. O interesse da teoria da vinculação para além da infância tem-se desenvolvido igualmente nas representações dos adolescentes que mantêm relações próximas com os pais e os amigos.

Mais recentemente, os estudos têm-se debruçado sobre o desenvolvimento social do adolescente, nomeadamente ao nível das relações familiares, extrafamiliares e com a comunidade. Apesar de a maioria dos estudos incidir nas problemáticas da adolescência é cada vez mais notória a valorização do desenvolvimento positivo dos jovens (Larson, 2000; Lerner, 2000). Assim, as intervenções com jovens têm gradualmente vindo a incluir a prevenção no que respeita aos comportamentos de risco e à doença mental, dando particular atenção aos fatores de proteção e de bem-estar psicológico (Sampaio, 2011; Silva, 2004).

Definição de adolescência

O vocábulo “adolescência” provém da palavra latina “adolescere”, que significa “crescer”, “desenvolver-se”, “tornar-se jovem”. Segundo Sampaio (1994), a tensão da adolescência é melhor equacionada e resolvida quando a infância tiver sido organizada de modo mais satisfatório. O adolescente que na infância foi capaz de aceitar melhor a perda de gratificações e as negações estará em condições de, na adolescência, lidar melhor com as necessidades internas e com as vicissitudes externas que possa encontrar no seu trajeto para a idade adulta. De acordo com Sampaio (2011), os pais têm que estar presentes na vida dos filhos não só nos momentos de correção mas em todas as ocasiões, proporcionando-lhes afeto e encorajamento. Nesta medida, revela-se determinante o apoio incondicional dos pais à vida do adolescente, reduzindo a necessidade de correção sistemática.

Construção da identidade

O autoconceito e a autoestima evoluem desde a infância até à idade adulta, sofrendo variações em função das interações e da percepção da competência social (Gesell, 1978; Harter, 1999). À medida que as crianças amadurecem e se tornam adolescentes a autoestima diferencia-se, ou seja, os vários domínios tornam-se menos relacionados entre si.

As transformações da puberdade constituem um desafio devido às experiências que acarretam a nível físico e emocional (Alsaker & Flamer, 2006). Habitualmente, nesta fase, os jovens adquirem uma nova autoimagem, o que gera reações de exigência por parte dos adultos, sem que exista um proporcional amadurecimento dos adolescentes em termos psicológicos. A aceitação das mudanças fisionómicas e na estrutura corporal constitui, igualmente, um desafio para os adolescentes, bem como a necessidade de lidar com o facto de se sentirem atraídos e serem alvo de atração física pelos pares. Mais especificamente, o início da adolescência comporta alterações a nível escolar, verificando-se mudanças estruturais no ingresso no ensino preparatório e secundário.

Desenvolvimento, autonomia e identidade na adolescência.

Adolescente, família e cultura.

A família é o principal contexto de desenvolvimento e socialização dos adolescentes. Assim, apresenta diversas funções principais:

1. Assegurar a sobrevivência dos filhos, criando-lhes condições para um crescimento saudável, uma socialização adequada e comportamentos básicos de comunicação;
2. Proporcionar-lhes um clima de afeto e de apoio incondicional;
3. Estimulá-los no sentido de se adaptarem e responderem adequadamente às exigências do meio.
4. Partilhar as tarefas de socialização e de educação dos filhos em outros contextos educativos (Palacios, Rodrigo, 1998).

Uma das características mais importantes dos adolescentes é o aumento da autonomia e da independência face aos pais, bem como o alargamento das redes sociais. Embora a relação

seja mais adulta os adolescentes permanecem bastante dependentes dos pais, tanto social como afetivamente. (Coll, Marchesi & Palacios 1998).

Para Erikson (citado em Coll, Marchesi, Palacios & Cols., 1998), este é um momento muito importante na formação do “eu” do adolescente, uma vez que as mudanças físicas, psíquicas e sociais o levam a uma crise de identidade cuja resolução será determinante para a consolidação da personalidade adulta.

Acredita-se que a atividade deste jovem se revele transformadora e que a sua família haja possibilitado tal transformação a partir de uma postura crítica relativamente aos seus próprios valores e limites sociais, atribuindo ao jovem o necessário espaço social à transformação dos valores e limites familiares, uma vez que a realidade pode ser “constantemente elaborada, tanto em suas bases materiais quanto em suas bases valorativas” (Furtado, 2007, pp. 91).

Práticas parentais e o desenvolvimento psicológico do adolescente.

A ausência dos pais na educação dos filhos revela-se prejudicial, já que pontos importantes de convivência social como o apoio moral e a consciência de direitos e deveres não se desenvolvem satisfatoriamente, o que contribui de maneira significativa para grande parte dos comportamentos dos adolescentes. (Sampaio, 2011). Como nos diz Sampaio (2011) “Se, pelo contrário, os pais deixaram correr e só intervieram a espaços para ralar; ou se abusaram do autoritarismo sem elogiar o progresso, depressa perdem a capacidade de gerar mudanças tranquilas” (p. 23).

É ainda na adolescência que ocorre a busca da própria identidade e que, no meio de grandes transformações, os adolescentes requerem respostas sobre conceitos de vida e de ética, questionando permanentemente os pais. É necessário que os progenitores e a sociedade desenvolvam laços de afeto e de equilíbrio com o adolescente, não se limitando a impor regras (Sampaio, 2011). Neste caso, corre-se o risco de os adolescentes passarem a valorizar muito mais as regras criadas nos grupos constituídos pelos seus pares do que os valores familiares, preferindo confraternizar na rua do que em casa ou na escola, onde poderiam adquirir bons hábitos sociais. Neste âmbito, elaborámos a seguinte tabela de acordo com os autores consultados (Baumrind, 1991, Ladd, Hart 1992) visando a simplificação da leitura dos vários estilos parentais.

Tabela 1: Estilos, práticas e consequências parentais.

	Estilos Parentais	Práticas	Consequências
Autoritário	<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; • Pais centrados em si próprios. 	<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.
Democrático	<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; • Conduta independente; • Empreendedorismo; • Responsabilidade Social; • Níveis superiores de regulação emocional; • Otimismo; • Independência; • Criatividade; • Persistência; • Sociabilidade; • Bons resultados académicos; • Capacidades de liderança.
Permissivo	<ul style="list-style-type: none"> • Pais não-punitivos; • Recetivos aos desejos e ações da criança/jovem. Criança sem prover modelo e sem direcionar o seu comportamento; • Pais mais responsivos do que exigentes; • Manifestam muito afeto e envolvimento; • Aplicam poucas regras e limites; • Centram-se nos filhos, • Dão-lhes muito apoio e atenção; • 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.

	Estilos Parentais	Práticas	Consequências
Negligente	<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"> • Baixas competências sociais e em termos de assertividade; • Problemas comportamentais; • Pior desempenho em todas as áreas; • Desenvolvimento mais tardio; • Problemas afetivos e comportamentais; • Abuso de drogas e de álcool; • Doenças sexualmente transmissíveis; • Início precoce da vida sexual; • Baixa autoestima.

O controlo parental pode ser percebido em muitas culturas como uma expressão de carinho e de amor. A Cultura é outro fator que pode influenciar a associação entre o controlo parental e o ajustamento psicológico das crianças. Vários autores sugerem que em culturas coletivas, nas quais a harmonia da família é fundamental, os pais exercem maior controlo sobre os filhos para manter esta harmonia. (Chao, 1994; Dwairy, 2004; Dwairy et al., 2006, Triandis, 1995, Chao, 2001;. Leung et al, 1998; McWayne et al, 2008;. Randolph, 1995, Rohner Pettengill, 1985; Kagitcibasi, 1970, 2005; Stewart et al, 2002,citado in Sam, 2000). Relativamente às diferenças de género, presume-se que os papéis do pai e da mãe sejam distintos em culturas diferentes. Estudos efetuados entre os árabes indicam não existir associação entre o comportamento parental autoritário e o ajustamento psicológico (Dwairy, 2004; Dwairy et al, 2006).

O papel das mães provenientes da Europa de leste, nomeadamente da Moldávia, é quase exclusivamente centrado no carinho do lar e na criação dos filhos, ao passo que o foco das mães ocidentais reside nas suas carreiras profissionais (Triandis, 1995). Embora as mães orientais (neste estudo as tailandesas, em concreto) se encontrem perto dos filhos e exerçam grande controlo sobre eles apresentam falta de autoridade, exercendo portanto o controlo em nome do pai (Dwairy 1998). Por outro lado, o sexo da criança influencia igualmente o grau de controlo parental.

Possuindo uma linguagem e conhecimentos culturais limitados, os emigrantes tendem a evitar a aculturação (Gudykunst & Hammer, 1988). Por consequência, nos estudos efetuados, os refugiados cambojanos foram considerados significativamente menos envolvidos na vida dos filhos, quer em casa quer na escola, em comparação com os pais imigrantes oriundos de Portugal e da República Dominicana (Garcia Coll et al, 2002). Tradicionalmente, no Sudeste Asiático a identidade é formada pela família, sendo valores culturais fundamentais a veneração dos anciãos

e a obrigação da família de origem em educar as crianças (Khoa et al, 1981; Morrow, 1989; Vandeusen et al, 1981; Ying & Chao, 1996).

A importância do afeto no adolescente e a relação com os pais. Práticas parentais e o sucesso escolar do adolescente.

Tem-se considerado que a supervisão e a orientação dos adultos são necessárias para um desenvolvimento equilibrado do adolescente, dado que este se encontra numa fase de experimentação e de curiosidade, podendo correr riscos caso não tenha pais responsáveis e colaborantes. Ou seja, os progenitores devem possuir capacidade de diálogo e compreensão, demonstrando ao mesmo tempo afeto e determinação para que o seu adolescente possa sentir-se seguro e confiante face aos pais e entre os seus pares (Coll, Marchesi, Palacios & Cols., 1998).

Estudos recentes de diversos autores relativamente às práticas educativas dos pais para com os filhos, os níveis de afeto e as dimensões de responsividade dos pais, referem que estes fatores estão inter-relacionados e contribuem para o bem-estar dos adolescentes (Pacheco, Silveira & Schneider, 2008). Existem diversos estudos que nos dizem que, quando se sentem amadas e aceites, as crianças são mais felizes e confiantes (Gray & Steinberg, 1999; Wolfradt, Hemple, & Miles, 2000). Como resultado desse sentimento a criança desenvolve um comportamento equilibrado, diminuindo as oportunidades de se envolverem em situações de risco (Harris, 2000; Hogan & Kitagawa, 1985).

Segundo Bourdieu (1978), o investimento da família na escolarização dos filhos é realizado de acordo com a sua experiência escolar através do cálculo das probabilidades de sucesso que os seus filhos possam ter na carreira escolar e de acordo com os objetivos da família. Pretende-se desta forma, por via dos filhos, uma reprodução da sua posição na estrutura social ou existe um anseio de ascensão social.

Estudos efetuados sobre a motivação e a contribuição parental para a transição escolar destacaram a importância de duas dimensões parentais básicas, relacionadas com o funcionamento do aluno: o envolvimento parental (a provisão de recursos para a criança) e apoio na autonomia, bem como o entendimento da criança como um ser ativo e com vontade própria (Isakson, Jarvis, 1999).

O envolvimento parental e o apoio contribuem para a autonomia do aluno na realização das atividades académicas, funcionando como um reforço positivo na realização e no sentimento de competências. Por outro lado, o envolvimento parental e o apoio na autonomia podem funcionar como amortecedores de dificuldades sentidas e como facilitadores das transições.

Vários estudos referem relações positivas entre as dimensões parentais e os índices de funcionamento do aluno que passam por uma transição escolar. Eccles, Lord e Buchanan (1996), defendem que o estilo parental pode agir como fator protetor durante as transições escolares, como por exemplo na transição para a escola secundária, caracterizada por um aumento de competição com menos oportunidades para fazer escolhas (Eccles et al, 1996).

A partir das descrições dos alunos, Hansen (1986) identificou três tipos de contextos (quer familiares, quer escolares): contextos ‘coesivos’, em que as regras de ‘permuta’ e as regras ‘comunitárias’ são fortes; contextos ‘coercivos’, cujas regras de ‘permuta’ são fortes, sendo no entanto fracas as regras ‘comunitárias’; e contextos ‘laissez-faire’, nos quais ambos os tipos de regras se apresentam fracas. Nos seus estudos, o autor confirmou que as crianças oriundas de famílias coesas eram, regra geral, as que obtinham melhores notas. Mas, sobretudo, verificou que as crianças obtinham maior rendimento académico em contexto de aula, cujas regras de interação se assemelhavam às que experienciavam nas respetivas famílias. Embora as crianças oriundas de famílias coesivas obtivessem, regra geral, melhores notas do que as outras, este facto acentuava-se ainda mais quando o ambiente de aula se revelava coesivo. Por outro lado, as crianças provenientes de famílias coercivas obtinham melhores notas em contextos coercivos, notas menos boas em aulas tipo ‘deixa andar’ (‘laissez-faire’) e fracas em contextos coesivos (Moos, 1991).

Marjoribanks (1991), investigou as interligações entre as características estruturais e psicossociais das famílias e das escolas e suas consequências sobre os resultados escolares. Assim, verificou que os rapazes que contavam com o apoio de uma família orientada para assuntos de natureza intelectual e que entendiam o ambiente escolar como mais ‘intelectual’ e compreensivo, revelavam maior autoconceito académico e mostravam um maior entusiasmo pela escola. O autor constatou ainda que se as exigências dos pais em relação à realização escolar aumentavam o empenho dos filhos crescia na mesma proporção, mesmo que o exigente nível académico da escola se mantivesse. Do mesmo modo, as perceções dos rapazes, em relação às exigências escolares, revelaram-se positivamente relacionadas com o seu empenho nos trabalhos escolares, mesmo quando as exigências parentais, respeitantes ao desempenho escolar, se mantinham constantes.

Fontaine (1991) sublinha a importância da confrontação 'extraescolar', do nível de realização do aluno com o grau de exigências parental, acrescentando que os confrontos que existem na relação pais-filhos são considerados positivos na classe média, podendo este ser um indicador de capacidade crítica e de sucesso escolar (pp.49). Plomin e DeFries (1985) verificaram que as crianças oriundas de famílias coesivas, isto é, famílias em que existe o

sentimento de unidade e onde predominam a interação amigável, a cooperação e a liderança democrática – ou seja, famílias que dão relevo à independência, à autonomia, ao trabalho intelectual e à participação social - mostram ser mais competentes do ponto de vista acadêmico.

Outros autores (Felner, Aber, Prima vera e Cauce, 1985) confirmaram que a maior coesão familiar se associava a um maior rendimento acadêmico, mas também a um autoconceito mais elevado e a uma baixa taxa de absentismo. Neste sentido, Nelson (1984) verificou que ‘famílias coesivas e bem organizadas’ tendiam a promover o autoconceito acadêmico dos alunos. Este autor verificou ainda que alunos que percebiam os contextos familiar e escolar como estruturados e baseados no apoio eram os que possuíam autoconceitos acadêmicos mais elevados, o que revela a ideia de que alguns aspetos dos contextos familiares e escolar têm efeitos multiplicadores.

Na sequência desta breve revisão da literatura sobre a adolescência, que se pretende introdutória ao tema seguinte, abordamos no próximo capítulo a imigração, suas consequências e a adaptação do adolescente em meio escolar.

CAPÍTULO II

A verdade é que os nossos problemas, os das gerações atuais, apesar de uma autêntica “cavalgada histórica”, não são menores do que os das gerações anteriores. São diferentes. Talvez até mais difíceis de resolver. E nem sequer nos poderá servir de consolação saber que, cada vez mais, os nossos problemas são parecidos com os dos outros países, tanto os vizinhos europeus, de Oeste como de Leste, quanto os dos outros Estados democráticos do mundo».

(Barreto, 1996, p. 15)

EMIGRAÇÃO E IMIGRAÇÃO NA COMUNIDADE EUROPEIA

Conceitos de Emigração e Imigração

A interligação e dependência entre estes dois termos ou, se quisermos, conceitos, é de tal ordem que na atualidade se fundem num só, a que chamamos de mobilidade populacional. No entanto, iremos abordar cada um individualmente para melhor os entender, bem como à sua unicidade. O termo “emigração” designa tradicionalmente o ato de emigrar. Portanto, imigração e emigração são fenómenos espontâneos relacionados com o ato de estabelecer uma nova residência num país ou numa região diferentes do local de origem. Emigração significa deixar o país-natal (a pátria) com a intenção de o indivíduo se estabelecer em um país diferente. Na sua pátria, as pessoas nestas condições designam-se por “emigrantes”. Imigração é o fenómeno protagonizado pelo mesmo indivíduo, mas visto pela perspetiva do país que o acolhe. Ou seja, é a entrada de quem vem do exterior para trabalhar e/ou residir, passando a ser designado “imigrante”. (Trindade, 1995). Em posição oposta ao itinerário espacial da emigração, no destino que foi encarado como objetivo e alvo da decisão de partir, os mesmos protagonistas são agora encarados como aqueles que chegam do exterior, ou imigrantes.

Os movimentos migratórios podem assumir características conjunturais, fruto de determinantes geográficas, políticas, económicas, sociais e culturais ou apresentar uma continuidade no tempo que evidencia o seu carácter estrutural. Exemplos deste último caso são os típicos países de emigração/imigração. Antecipando o que possa vir a acontecer no futuro «os termos emigração e imigração tendem a cair em desuso, passando a ser absorvidos pela

designação englobante de migração» (Trindade, 1995 p 31.), simplificando, em síntese, a mesma realidade de situação e de sujeito.

Fenómeno Migratório na adolescência *Versus* Aculturação, Assimilação, identidade individual cultural e étnica

O estatuto do adolescente imigrante na escola

Por seu lado, o imigrante adolescente trás por acréscimo outras mudanças na sua vida quotidiana, além de todas as transformações próprias desta faixa etária. Com efeito, o adolescente é confrontado com a aprendizagem de uma segunda língua, com novas formas de expressão escrita e de comunicação, além de diferentes hábitos quotidianos e culturais, que poderão mesmo ser constrangedores face à sua própria individualidade e aos seus conceitos de vida pessoal e familiar (Machado, 2007). Por outro lado, Felner (2005) sugere que os adolescentes imigrantes não se sentem discriminados, existindo contudo casos em que estes adolescentes, por não estarem mais próximos da cultura do país de acolhimento, têm sentido alguma discriminação relativamente aos outros.

O processo de aculturação influencia o estado emocional e os comportamentos nas primeiras gerações de imigrantes, acabando por influenciar também os valores e comportamentos enquanto pais. Isto é, a cultura vai modificando o tipo de relacionamento entre pais e filhos (Kao, 2004; Pong, Hao, & Gardner, 2005). Este processo de aculturação influencia diretamente o bem-estar dos adolescentes, afetando também, indiretamente, os pais. Portugal, ao longo dos anos, tem sido um país recetor de imigrantes, possuindo também uma grande tradição de emigração. O importante fluxo migratório nacional ocorreu nos anos 70, como consequência da independência das então colónias portuguesas, fragilizando toda uma estrutura política e económica (Gusmão, 2006).

Tendo em conta que este estudo foca os adolescentes imigrantes na sociedade portuguesa escolarizada, importa abordar brevemente a história da imigração no nosso país. Portugal teve duas grandes épocas de emigração e imigração: a primeira, nos anos 60, decorrente, como já vimos, das políticas repressivas do Estado Novo; a segunda durante a década de 90, em que assistimos à entrada de um significativo número de indivíduos oriundos dos países de leste, nomeadamente da Moldávia, da Ucrânia e da Roménia. Em Portugal estes imigrantes tentaram aproveitar algumas potencialidades no que se refere à oferta de trabalho resultante do

desenvolvimento da economia portuguesa, agora integrada no contexto mais alargado da União Europeia. Contudo, existem indicadores de que esse fluxo migratório está atualmente a diminuir, com o regresso desses trabalhadores aos países de origem. Ainda assim, muitos desses imigrantes instalaram-se em Portugal com as suas famílias e cá permanecem, integrando-se na sociedade e nas estruturas sociais existentes (Martins, 2005).

Finalmente, devido à atual conjuntura económica do país, nos últimos anos a emigração voltou registar um aumento. Estudos recentes revelam que os adolescentes imigrantes passam por um processo de aculturação mais rápida do que os pais, usando esta adaptabilidade como ferramenta de sobrevivência. Neste âmbito, entram em choque com os progenitores, dado que “ignoram” a cultura tradicional familiar face aos desafios da nova realidade. Estes adolescentes encontram-se enquadrados naquilo que Pollock e Reken apelidam de “terceira geração cultural” (2009).

A Imigração na Europa

Os primeiros escritos em que encontramos rudimentos daquilo a que hoje chamamos pensamento demográfico remontam à Antiguidade e revelam a existência de alguma preocupação com o crescimento populacional. Até então, e segundo o mesmo autor, este facto surge numa perspetiva mais filosófica e doutrinal do que científica. A evolução da população mundial, objeto de estudo da Demografia, tem tido ao longo do tempo a marca da dualidade decorrente da coexistência de sistemas demográficos diferenciados. *Norte e Sul, Países desenvolvidos e Países em desenvolvimento*, são designações habituais que segundo Fernandes (2008) promovem a categorização em dois tipos de países. A evolução da população mundial tem sido avaliada a partir destas categorias conceptuais que remetem para dois tipos de populações, dois sistemas demográficos. A necessidade desta demarcação teve início na primeira fase da transição demográfica, ainda no final do século XIX, e resulta da diferença entre «países com ritmos de crescimento substancialmente diferentes, devido à disparidade entre o declínio da mortalidade e aumento da esperança de vida em todas as idades e o declínio da natalidade» (Fernandes, 2008 p.31.).

Fenómeno imigratório dos países do leste para Portugal

É na segunda metade da década de 90 que se inicia o fluxo imigratório proveniente dos países de leste, nomeadamente da Moldávia e da Ucrânia, o qual ainda hoje se faz sentir. A abertura das fronteiras proporcionou desta forma o desenvolvimento em Portugal de uma nova geração de imigrantes, oriunda do leste europeu, mais qualificada mas estranha à língua e à cultura portuguesas. Criou-se um mercado único europeu (Baganha, 2004). Foram vários os motivos que levaram pessoas de leste a rumar a Portugal. O fluxo internacional começa a notar-se acentuadamente no território português, modificando assim os seus padrões de fixação (Santos, 2004). Quanto às alterações na distribuição geográfica dos imigrantes podemos afirmar que estes se fixaram sobretudo “nas áreas com maiores níveis de rendimento e salário e particularmente, naquelas onde o conjunto de factores de desenvolvimento medidos pelo índice de desenvolvimento humano é mais significativo.” (Malheiros, 2002). A vinda dos imigrantes da Europa de Leste direccionava-se para Portugal pela ideia de que os ordenados seriam bastante mais elevados, havendo também uma percepção de Portugal como um país pacífico e estável do ponto de vista social.

As principais razões que determinam a orientação do fluxo migratório para o nosso país são as diferenças existentes entre Portugal e os vários países de origem, quer em relação aos salários quer ao nível de vida, assim como a falta de mão-de-obra em sectores como a construção civil e as obras públicas (Baganha, Maria, Marques, José Carlos; Góis, Pedro 2004). Atualmente, com a crise económica europeia, bastante acentuada em países como Portugal, as estatísticas dadas a conhecer pelo Relatório Imigração Fronteiras e Asilo (RIFA, 2011) do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) referente a 2011 indicam que o número de imigrantes em Portugal diminuiu 1,90%. O documento revela que existem menos brasileiros a viver em Portugal face ao ano anterior. Por outro lado, o número de romenos em território nacional aumentou de 36.830 para 39.312, sendo a única comunidade estrangeira a crescer no nosso país. A 31 de dezembro de 2011 a comunidade estrangeira em Portugal totalizava 436.822 cidadãos. O referido relatório do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras informa que apesar da diminuição a comunidade brasileira continua a ser a mais populosa: em Portugal residem 111.445 brasileiros, apesar de terem deixado o país 7.918 cidadãos oriundos do Brasil. A Ucrânia continua a ser a segunda comunidade estrangeira mais representativa, com 48.022 pessoas, seguida de Cabo Verde (43.920), Roménia (39.312) e Guiné-Bissau (18.487).

Os imigrantes do Leste Europeu chegaram a Portugal essencialmente em 2001. A partir dessa data o número de entradas reduz-se, até atingir valores residuais. Peixoto (2008). Atualmente existem em Portugal 3,40 imigrantes por cada 1000 habitantes, ou seja, 0,34% da população residente em Portugal.

Influência da multiculturalidade e da globalização no contexto educativo português

Considerando que “a educação é um fenómeno mundial, exatamente do mesmo modo que a ciência, a tecnologia, a teoria política, o desenvolvimento económico e muitos outros fenómenos [o] são, [a educação é] por natureza, (...) transnacional. Quer isto dizer que o que a educação é (a sua ontologia), o modo como está organizada (a sua estrutura) e as razões do seu valor (a sua legitimidade), são características que se definem, essencialmente, ao nível da cultura e do sistema económico mundial e não no plano dos estados-nação” (Boli & Ramirez, 1986, *in* Novoa 2000, p.137). Importa por isso embarcar nesta viagem e compreender que também nós somos cidadãos do mundo, cidadãos migrantes e desenraizados em constante movimento de desterritorialização-reterritorialização, recriando uma história (Covas e Covas 2011, pp. 21), lutando para preservar uma identidade e promover a integração do outro como cidadão desenraizado e deslocado do seu país de origem mas com uma identidade cultural que quer e deve preservar.

Independentemente da sua situação o Estado português e a Constituição por que se regem garantem a aplicação da Declaração Universal dos Direitos do Homem e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, principalmente no que concerne à prestação dos cuidados de saúde e ao acesso à educação. Desta forma, nenhuma criança residente em Portugal poderá ser privada da frequência das escolas públicas ou privadas, em igualdade de direitos com os filhos dos cidadãos de nacionalidade portuguesa.

Os países da UE têm progressivamente vindo a assumir a necessidade de efetivar alterações às políticas educativas e a reconhecer a importância do investimento na educação, na formação e nas qualificações dos cidadãos. A educação tornou-se assim mais complexa pela diversidade de perspetivas existentes e necessárias para construir o cidadão-mundo (Carreira, 2008). Ainda segundo a mesma autora, os processos socioeducativos serão dinâmicos, combinando os saberes escolares com os não escolares, para assim captar e integrar saberes

globais e multirreferenciais. Isto é, a educação ganha forma através da simbiose de aprendizagens formais e não-formais, escolares e sociais. Deste modo, a escola desempenha um papel essencial na produção de sistemas de governo que trabalham as diversas identidades e filiações individuais e coletivas. A escola não constrói apenas os imaginários nacionais que consolidam a ideia de cidadania nacional, constrói também as imagens de subjetividades cosmopolitas que atravessam as múltiplas fronteiras que formam o mundo da economia, da política e da cultura (Popkewitz, 2000, *in* Novoa, 2000 pp. 138).

Em resultado de muitos laços de interdependência entre países, o mundo onde vivemos evoluiu para um sistema global. As relações económicas, geopolíticas e sociais a nível mundial, as comunicações e as tecnologias modernas, os *media* e os meios de transporte permitem um fluxo de informação rápido. As pessoas e os bens são, simultaneamente, causas e características da globalização num processo que conduz a um mundo interdependente.

Segundo o Global Education Week Network (2010) a necessidade da educação global como uma dimensão internacional nos métodos de ensino e aprendizagem na educação formal e não formal visando uma melhor compreensão das questões atuais do mundo e do seu impacto em termos locais e globais é não apenas uma necessidade mas um desafio ético no mundo atual. Torna-se crucial dar aos estudantes oportunidades e competências para refletirem e partilharem os seus próprios pontos de vista e papéis numa sociedade global e interligada. Estes aspetos revelam-se fundamentais para os estudantes compreenderem e discutirem as relações complexas entre questões sociais, ecológicas, políticas e económicas, que a todos dizem respeito, permitindo-lhes descobrir novas formas de pensar e de agir. Segundo o mesmo documento, é necessário questionar atitudes, caminhando de uma cultura de individualismo, frequentemente associada ao domínio, para uma cultura de parceria baseada no diálogo e na cooperação.

A problemática da integração dos imigrantes, bem como dos seus descendentes, afigura-se um problema social bastante complexo, pelo que se revela de indubitável valor a componente educacional direcionada aos imigrantes, aos seus descendentes e à própria população recetora, na medida em que todos estes agentes são atores determinantes para o sucesso daquela intenção. O conhecimento dos conceitos, a sua compreensão e o trabalho conjunto em benefício da integração destes cidadãos, bem como a potenciação dos seus saberes, dos saberes próprios das suas culturas, constitui-se como um pilar essencial dos sistemas políticos, económicos, sociais e educativos de hoje. Assim, a interculturalidade torna-se uma realidade e uma mais-valia para todos, independentemente do contexto, tornando-nos cidadãos do mundo de pleno direito com perspetivas de integração e igualdade de oportunidades em tudo idênticas aos outros países. Nas escolas portuguesas encontramos um elevado número de filhos de imigrantes. É uma realidade

que tende a crescer e diversificar-se, uma vez que se conjugam diversos fatores para que tal aconteça, sendo um dos quais a junção familiar e o nascimento de novos descendentes já em Portugal (Machado, Matias, & Leal, 2005).

Por outro lado, a integração requer uma atitude positiva, segundo a qual os descendentes terão que saber desenvolver esforços no sentido de harmonizar a cultura do país de origem e a interação com a nova cultura do país de acolhimento. Portugal apresenta no seu II Plano para a Integração dos Imigrantes 2010-2013 diversas medidas, das quais se destacam:

“Medida 27: Integração de agentes de mediação intercultural em contexto escolar no âmbito do Programa territórios educativos de intervenção Prioritária (Me). Reforçar, no âmbito do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), a presença de mediadores interculturais nas escolas, garantindo a sua valorização enquanto elementos da comunidade educativa e parceiros fundamentais dos docentes no processo de integração e aprendizagem.

Medida 28: Acesso de estudantes estrangeiros aos apoios da ação social escolar em todos os graus de ensino (Me; MCteS). Promover o acesso aos apoios da ação social escolar às crianças imigrantes que frequentam a educação pré-escolar e aos alunos imigrantes que frequentem o ensino básico e secundário através do alargamento do meio de prova de rendimentos. Garantir o acesso a bolsas de estudo a alunos estrangeiros ou descendentes de imigrantes que frequentem o ensino superior, com residência legal em Portugal há pelo menos cinco anos.”

Estas medidas, implementadas pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I. P. (ACIDI) estão inseridas no Plano Para a Integração dos Imigrantes (2010/2013). Mediante este panorama que se nos apresenta, é necessária a consciencialização de alguns aspetos, nomeadamente a assunção de que nenhuma das culturas presentes na escola por intermédio dos diferentes alunos é superior/inferior. Cada um deverá ter direito a ser diferente, sem por isso ser considerado inferior/superior, pelo que é indispensável que a escola atenda às diferenças resultantes das diversas origens sociais, e culturais de seus intervenientes.

CAPITULO III

“(...) a educação é ainda, (...) um investimento decisivo que determina o desenvolvimento dos povos e a conquista de níveis elevados de bem-estar. (...) onde os fatores estratégicos de vantagem já não são nem a energia, nem as matérias-primas, nem o capital fixo, mas, (...) a inteligência, a informação, a inovação tecnológica, a criatividade, a adaptação à mudança, em suma, a qualidade do fator humano.”

(Roberto Carneiro, cit. Teodoro, in Fernandes, 1996, p.175).

Caminhos do sucesso em Portugal - Reformas educativas

A educação vem desde os primórdios da humanidade. Na generalidade, a história da educação diz-nos que esta já teve o seu primado na Família, na Igreja e do Estado (Carreira 2008).

Ao longo da História confrontámo-nos com diferentes perspetivas quer do ponto de vista das políticas educativas, quer das políticas socioeconómicas das civilizações. Em seguida apresentamos, pois, uma breve retrospectiva desta evolução em Portugal ao longo das últimas décadas, com particular enfoque no pré e pós-25 de Abril.

A educação em Portugal no novo milénio

A atual situação educativa decorre da definição de sistemas educacionais que, definidos a nível europeu, se encontram centrados nas metas e perfis de desempenho, conforme estabelecido pelo Estado, que as elabora, discute e ajusta. Uma vez aceites pelos estados-membros, bem como os meios para as alcançar, estas metas são colocadas em prática através da criação de leis internas que as viabilizam. Tais tratados são elaborados tendo por base a avaliação de experiências anteriores e os resultados práticos obtidos. Porém, existem constrangimentos de índole local que condicionam e limitam a sua execução quer nos reportemos à atualidade, à eliminação das fronteiras; quer nos reportemos ao passado, aos problemas emergentes no colonialismo.

Assim, na Monarquia o ensino era inicialmente era dirigido às famílias com “historial”, ou seja, às famílias influentes e poderosas. O acesso às escolas públicas, nomeadamente às universidades, era reduzido. A 1ª República, por seu lado, trouxe novas perspetivas no que

concerne à educação dos povos. A educação surge desta forma associada ao Estado, que assume totalmente a função educativa. Finalmente, no pós-25 de abril as novas políticas trouxeram uma inversão dos papéis, isto é, passou-se do Estado-nação à nação-Estado. O Estado deixa de concentrar em si a educação das populações. A educação deixa de ser meramente uma responsabilidade do Estado, passando a situar-se no domínio da responsabilidade social. A população em geral e cada cidadão, individualmente, torna-se desta forma corresponsável pela sua própria educação. No entanto, o Estado continua a garantir a escolarização básica à totalidade dos cidadãos. Abrem-se portas a novas escolas, centros de novas oportunidades (CNO) que, de forma autónoma ou através de parcerias, proporcionam educação aos cidadãos.

A escolaridade obrigatória é alargada aos doze anos de idade, visando ultrapassar o analfabetismo e a iliteracia. O ensino superior universitário torna-se de acesso facilitado, garantindo a igualdade de oportunidades sem qualquer tipo de restrição, seja ela de carácter racial, económico, ideológico, religioso ou biológico. Se pensarmos em termos metodológicos, podemos considerar que no tempo da Monarquia, como no período que a antecedeu, se praticava um modelo de ensino cujas metodologias se centravam no abstrato, no verbalista, no descritivo e no mnemónico (Stoer, 1986).

Com a implantação da República a tentativa de abandonar estas metodologias e impor novas formas de ensino mais recetivas a métodos indutivos e experimentais revelou-se de implementação difícil, tornando-se mesmo impraticável apesar das medidas tomadas pelos governos de então. Pulido Valente afirma que (1973, in Stoer, 1986, p. 19) “se a luta podia ser ganha no campo do elenco disciplinar, do plano de estudos e dos programas, não podia ter êxito quando se tratasse de métodos”.

As políticas definidas nos primeiros anos não foram bem-sucedidas. Ficou a ideia de mudança e, com a entrada de Salazar e do sistema político vigente, foram determinados parâmetros e objetivos distintos para o sistema educativo. “Por um lado, a exigência de conhecimentos especializados a capacidade profissional que desempenhassem um papel integrador e regulador com reflexos quase nulos no sistema educativo. Por outro lado, a obsessiva prioridade dada à manutenção da ordem social e à perspetiva de identidade/independência nacional num país com uma sociedade civil tão reprimida, pelo sistema de ensino, pela família e pela igreja” (Stoer, 1986, p. 45-46). É neste contexto que surgem leis/diplomas legais onde se pode ler que “o melhor método será o que for consentâneo com a nossa índole, as nossas tradições e a nossa vida própria. (Pires de Lima, in Stoer, 1986, p.47).

Nos anos 50, fruto da reorganização industrial e da expansão económica, Portugal vê-se confrontado com a necessidade de mudança. O sistema educativo português é forçado a

corresponder a esta expansão. Leite Pinho, então Ministro da Educação, abre portas ao exterior através do convite formulado à OCEE (mais tarde OCDE, 1961). Verifica-se então um crescente interesse do papel da educação na formação do ‘capital humano’ com vista à formação de trabalhadores especializados. O reduzido número de anos de escolaridade e os objetivos dessa mesma escolaridade não correspondiam à nova exigência de mão-de-obra especializada. O relatório datado de 1965 sobre o ensino em Portugal traça um retrato fiel da educação no país:

“1. O mais curto período de escolaridade obrigatória da Europa; 2. Grande absentismo; 3. Nível muito baixo de continuação para além da escolaridade obrigatória; 4. Cobertura inadequada do país com escolas oficiais e escassez de professores devidamente qualificados; 5. Baixa produtividade em praticamente todos os escalões do sistema, agravada pelo crescente número de desistentes; 6. Reduzido nível de interesse dos estudantes por matérias economicamente necessárias, 7. Sistema de ensino inadequadamente estruturado. 8. Formação profissional pós-escolar insuficiente e muitas vezes deficiente” (Stoer, 1986 p.53).

Com base nestes dados são implementadas as tão desejadas mudanças. Em 1971, ainda no Estado novo, Veiga Simão, Ministro da Educação de Marcello Caetano, propõe uma reforma do sistema de ensino cujo objetivo era a ‘democratização da educação’. Esta reforma incentiva a criação de novas escolas e o início de várias experiências pedagógicas extensivas a todo o país, tornando o sistema educativo português num “sistema escolar aberto, equitativo, diversificado, individualizado e inter-relacionado; um sistema escolar moderno, segundo o padrão da OCDE” (Stoer, 1986, p.58).

Com o seu projeto, Veiga Simão pretendeu dotar a escola de “uma filosofia de educação que incorporaria o duplo princípio de que a educação do indivíduo é o alvo principal do sistema educativo e de que, todos, na base da igualdade, deveriam encontrar dentro desse sistema os caminhos que lhes assegurariam o direito inalienável de ser educado” (Veiga Simão, 1972, in Stoer, 1986 p. 59).

Na sequência desta reforma, e com a revolução de Abril, as condições de ensino melhoraram: reformularam-se as políticas educativas e reestruturaram-se os princípios, os programas e os currículos segundo as orientações quer da (agora) OCDE quer de outros organismos europeus e mundiais. A década compreendida entre 1980 e 1990 foi profícua em sugestões, revelando-se decisiva para um novo romper de metodologias em Portugal.

Roberto Carneiro, enquanto Ministro da Educação, 1980 -1990, afirmou que “a construção do futuro e a formação dos homens de amanhã tem por base a escola e a família”. Defendeu também “uma educação pelos valores” (Teodoro, 1996, p.176).

Noutra perspetiva, Pedro Cunha, secretário de Estado da Reforma Educativa, defendia que “o grande esforço atual português consiste numa revolução cultural profunda que oriente cada vez mais o nosso sistema educativo para uma organização personalizante que combine a possibilidade para todos de escolha efetiva de modelos particulares de ensino, com a possibilidade de participação das famílias no ensino público para a construção do projeto educativo mais adaptado à cultura e necessidades locais” (Teodoro, 1996, in Fernandes, 1996, p.176).

Pedro Cunha considera ainda que a grande diferença entre a política educativa portuguesa e as políticas da Europa (e mesmo da América) residem na pedagogia, argumentando que “o método utilizado na reforma educativa foi, quanto ao seu enquadramento legal, um método dedutivo, tipicamente latino; mas já empírico, experimental, quase anglo-saxónico, quanto à sua operacionalização” (Teodoro, 1996, in Fernandes, 1996, p.177).

Integração plena na Europa

Com a entrada de Portugal na então Comunidade Económica Europeia, em 1986, o nosso espaço fronteiriço abre-se a toda a Europa, permitindo a livre circulação das populações. O surgimento de novas culturas, de novos idiomas e mesmo de novas ideologias no seio das escolas portuguesas, a par das orientações emanadas dos organismos internacionais, induz os estados (Portugal incluído) a reformular os seus sistemas educativos, numa tentativa de diversificação da oferta, assegurando a igualdade de oportunidades e permitindo aos estudantes ‘deslocados’ acesso à educação em condições adequadas. Foi então necessário adequar os currículos e introduzir novos conteúdos programáticos que eficazmente garantissem os princípios definidos na Carta dos Internacionais dos Direitos Humanos – Declaração Universal dos Direitos do Homem, particularmente no que diz respeito à educação para todos e à justiça social.

Canário (1992) refere que estas reformas são “algo mais profundo do que uma mera evolução do léxico, correspondendo a uma perspetiva qualitativamente diferente de encarar os processos de mudança no campo escolar”. Mais do que mudar a educação, o verdadeiro problema consiste em saber como mudar os estabelecimentos de ensino “potenciando a sua diversidade e criatividade” (Canário, 1992, cit. Teodoro, 1996, in Fernandes, 1996 p.187). Niza (2012) assinala que este dilema remonta aos primórdios da humanidade, sendo atualmente discutido com uma nova ênfase na perspetiva social, do desenvolvimento de competências e dos princípios educacionais. Na ótica de Freire, a escola quer-se autónoma e perante um paradigma

interpretativo que, contrariamente ao que é efetivamente, deverá ser dialógica (Niza 2012, Freire 1970). Freire condenava o ensino oferecido pela ampla maioria das escolas, que ele qualificou de “educação bancária”. Trata-se, de uma escola alienante, da realidade atual. A “ênfase reside em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade”. Ele dizia que, enquanto a escola conservadora procura acomodar os alunos ao mundo existente, a educação que defendia tinha a intenção de inquietá-los.

As estratégias de maximização do poder visam captar a heterogeneidade das organizações escolares. As buscas de autonomia e de gestão dos recursos de cada escola tornaram-se o aspeto central dos sistemas educativos. Deste modo, cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos (agrupamentos de escolas) gerem os currículos e elaboram os documentos orientadores mediante os vários agentes que nela intervêm, sejam eles alunos, professores, encarregados de educação ou os demais parceiros da comunidade escolar e/ou educativa em questão.

No início do século XX já era significativo o número de publicações e vasta a quantidade de materiais sobre os sistemas educativos europeus e americanos. Revelava-se necessário dar a conhecer o caminho do progresso, sendo a escola um dos melhores indicadores para avaliar tal empreendimento. Os estudos comparados em educação indicariam a situação em que se encontrava Portugal: um país que deixava antever algum tipo de ‘caminho’ a seguir no sentido de melhorar.

Como refere Nóvoa, “procurou-se também encontrar e mostrar indicadores elucidativos duma supremacia civilizacional” (Nóvoa, 1998, p. 57). De facto, somente com a perceção de que a supremacia civilizacional é uma evidência, os sistemas educativos nacionais, objeto preferencial dos estudos de educação comparada, começaram a afirmar-se, fruto de progressivas transformações económicas, sociais, políticas e culturais do ocidente.

Nas décadas de 80 e 90 verificou-se uma mudança quanto à definição das políticas educativas e das metodologias permitidas. De igual modo, a definição de objetivos comuns assente nos pressupostos de globalidade, mobilidade e integração plena no novo contexto europeu constituem fatores que fundamentam e viabilizam a implementação das reformas das políticas educativas (Lima, 2002).

Mais recentemente, o processo de Bolonha e as exigências daí resultantes conduziu à reestruturação de currículos, cursos, programas e mesmo de conceitos no domínio educativo. A autonomia dos estabelecimentos foi reforçada, os professores foram confrontados com novas perspectivas de ensino e diversidade de estratégias e metodologias e os alunos foram implicados na construção das suas aprendizagens.

Revezes do sucesso e insucesso escolar

A palavra “insucesso” vem do latim “insucessu(m)”, o que significa “malogro; mau êxito; falta de sucesso que se desejava” ou ainda “mau resultado, falta de êxito, desastre, fracasso”. O vocábulo “insucesso” é habitualmente referenciado por semelhança ao termo “sucesso”, que advém do latim “sucessu(m)”, o qual assume, entre outros, os significados “o bom êxito, conclusão” ou “chegada, resultado, triunfo”.

O conceito de insucesso escolar é recente na História da Educação, tendo surgido associado à implementação da obrigatoriedade escolar decorrente das exigências da sociedade industrial. Ao veicular a transmissão do saber instituído a escola propõe a aquisição desse saber através de metas e limites que demarcam as fronteiras reais entre sucesso e insucesso escolar, pelo que, quando um aluno é retido num ano, considera-se como tendo insucesso escolar, dado que não atingiu os objetivos comuns a todos os alunos desse mesmo ano. Benavente (2000). O insucesso escolar caracteriza-se ainda pela incapacidade de um aluno corresponder aos objetivos da escola em termos académicos. Porém, a grande maioria dos estudantes que falham nos resultados escolares apresenta um desenvolvimento normal. Rangel *et al.* (1994, p. 20), Le gall (1997, p.24) e Cury (2006, p.15) consideram que o conceito de insucesso escolar é relativo, defendendo que deve ser analisado no seu todo, ou seja, envolver o contexto familiar, escolar, institucional e socioeconómico, citado por Dias (2011, p.48).

A questão do sucesso escolar e do seu reverso - o insucesso escolar - remetem-nos para uma série de conceitos que têm sido discutidos na última década, sendo o estatuto socioeconómico das famílias aquele que se revela mais sensível na medida em que gera desigualdades sociais, bem como privilégios na distribuição de riqueza e na hierarquia da estrutura social. Gadetti, (2008, p.164). Consequentemente, um ambiente familiar favorável, um bom capital cultural e uma trajetória escolar em instituições com equipas técnicas e professores mais bem preparados geram resultados que legitimam as práticas conducentes ao sucesso escolar, característicos da classe social e do ambiente nos quais os adolescentes se encontram inseridos.

Referindo-se aos estudos apresentados sobre o insucesso ou sucesso escolares, Forquin (1995) afirma que “na literatura sobre o sucesso” e o insucesso escolares vai analisar os estudos que utilizam como índice as notas obtidas pelos alunos no decorrer de determinado período ou

no momento de provas específicas (redações, exames), as apreciações globais elaboradas pelos professores a respeito dos alunos, os resultados obtidos em provas de conhecimento com

cotação padronizada, os êxitos e adiamento dos exames, além das taxas de repetência ou de abandono (citado por Dias, p.48).

O insucesso escolar continua a fazer parte do percurso escolar de milhares de jovens portugueses, condicionando academicamente as suas oportunidades futuras. Esta tendência tornou-se mais flagrante desde que integramos o espaço europeu, onde nos situamos numa posição de contraste face aos outros países, ao nível das qualificações da população (Benavente 2000). Mas nem sempre este problema tem sido colocado em toda a sua dimensão e complexidade, quer na agenda político-mediática quer na agenda da investigação. Em particular, o alargamento da escolaridade para o 12º ano, apoiada por diversos quadrantes da sociedade portuguesa, implica competências, estratégias e esforços renovados de todos os atores para que se torne uma realidade.

Segundo estudos efetuados recentemente no âmbito do *Program for International Student Assessment (PISA)*, Conboy, Santos, Moreira, Fonseca (2012) revelam que a influência parental tem vindo a aumentar no que se refere ao reforço positivo nos alunos, contribuindo assim para o aumento do sucesso escolar em Portugal.

Segundo Conboy, Santos, Moreira, Fonseca (2012) os dados mostram claramente que o aluno imigrante apresenta maior probabilidade de ficar retido devido às dificuldades linguísticas, devendo estas ser consideradas a principal causa de retenção entre alunos imigrantes.

As diferenças nas retenções entre imigrantes e nativos não são significativas. Conboy (2012). No entanto, segundo Conboy, Santos, Moreira, Fonseca (2012) o estudo revela que na amostra dos dados do PISA 2006 e 2009 a diferença observada nos imigrantes é significativa, ainda que as retenções tenham tendência a baixar.

No mesmo estudo observamos, que a realidade, entre 2006 e 2009 o sucesso escolar sofreu um decréscimo de 7,6%, como se observa na figura.

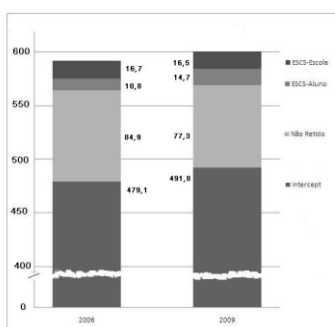


Figura 1 comparação do sucesso escolar caso português Fonte: PISA 2009

Os dados do PISA, em 2009 Portugal foi dos países que mais progrediram na leitura, na Matemática; e Ciências.

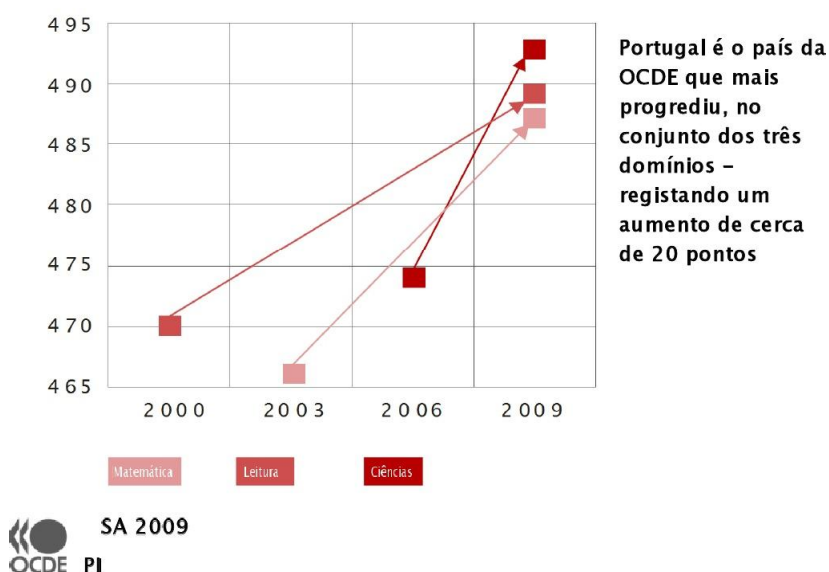


Figura 2: Nível português nos países da OCDE.
Fonte: PISA 2009

Ainda assim, e apesar da grave crise económica que Portugal atravessa, podemos observar que as nos níveis escolares mais elevados as matriculas vêm aumentando desde 2003, conforme observamos na figura. Assim, deduzimos que a tendência em Portugal é para o aumento da percentagem de letrados.

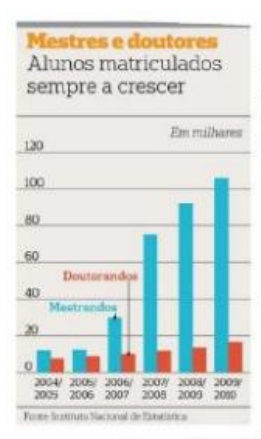


Figura 3: Matriculas em mestrados e doutoramentos
Fonte: Publico 19-12-2010

PARTE II ESTUDO EMPIRICO

Capitolo IV

Objetivos

O papel dos pais na vida dos seus educandos, revela-se fundamental e orientador, especialmente na fase da adolescência, quando a relação se torna difícil, complicada, por vezes com fatores de *stress* agravados, e eventual aumento da agressividade. É, assim, primordial fazer valer os valores familiares, permitindo aos jovens que se expressem e exponham as suas dúvidas, com base no diálogo, numa atitude compreensiva e humilde, a fim de que a família estabeleça alternativas, respeitando a posição individual de cada um no seio familiar. (Sampaio, 1994).(Strecht, 2005).

Com este estudo pretendemos:

1. Descrever e comparar as competências parentais percebidas pelos adolescentes nativos e pelos imigrantes;
2. Descrever e comparar o sucesso escolar entre os adolescentes imigrantes e os portugueses;
3. Estudar a influência das competências parentais e do estatuto de imigrante no sucesso escolar dos adolescentes.

Capitulo V

Metodologia

Tipo de estudo

Este é um estudo analítico, transversal, descritivo e correlacional.

Participantes

Para o presente estudo os dados recolhidos foram selecionados por conveniência ou acessibilidade. Os 155 adolescentes estudados (52% do sexo masculino e 48% do sexo feminino) têm idades compreendidas entre os 14 e 18 anos ($M = 15,91$ e $DP = 1,25$), frequentam o ensino público e residem no Sotavento Algarvio. Da amostra estudada 45% são imigrantes, sendo 58% originários da Europa de Leste, 19% de África, 3% do Brasil e 20% de outros países (Europa central). Dos 155 indivíduos estudados 77% são imigrantes de primeira geração e 23% de segunda.

Instrumentos

Foram utilizados os seguintes instrumentos:

- a) Dados sociodemográficos (Nunes, Lemos, & Guimarães, 2011): foram recolhidos dados sobre o adolescente, o seu contexto familiar e indicadores do sucesso académico.
- b) Técnicas Parentais Positivas: foram utilizados seis itens do Alabama Parenting Questionnaire (Shelton, Frick, & Wootton, 1996) para medir o grau de afeto que os pais sentem relativamente ao seu filho (por ex. “os teus pais abraçam-te ou beijam-te quando tu fazes algo bem”). Os itens estão classificados numa escala de 1 (nunca) a 5 (sempre). Nesta escala obtivemos um $\alpha = 0,829$.
- c) Disciplina severa/castigo físico: foram utilizados oito itens do Questionário de Comportamento Parental de Ghent (SOG) (Leeuwen, & Vermulst, 2004) para medir o castigo físico e a disciplina severa (por ex. “os meus pais agridem-me quando eu faço algo que não devo fazer”). Os itens encontram-se classificados numa escala de 1 (nunca) a 5 (sempre). $\alpha = 0,758$.
- d) Controlo comportamental: foram utilizados seis itens para medir o modo como os pais controlam o comportamento dos seus filhos. (Deković, 1999), (por ex: “até que ponto a tua

mãe sabe como tu gastas o teu dinheiro?”). Os itens foram classificados numa escala de 1 (ela/ele não sabem nada) a 4 (ela/ele sabem tudo). $\alpha = 0,818$

- e) Controlo Psicológico: foram utilizados oito itens da Escala de Controlo Psicológico (PCS) (Barber, 1996) para medir o grau de intensidade em que cada pai tenta controlar o filho de maneira intrusiva (por ex.: “minha mãe/pai tentam sempre mudar os meus sentimentos e a minha maneira de pensar”). Os itens estão classificados numa escala de 1 (concordo totalmente) a 6 (discordo totalmente). $\alpha = 0,676$.
- f) Consistência: foram utilizados oito itens do Inventário de Dimensão Parental (PDI) (Dekovic, Janssens, & Van As, 2003; Slater, & Power, 1987) para medir a consistência, isto é, o grau em que os pais demonstram comportamentos preditivos de penalização (por ex. “minha mãe/pai só me aplica o castigo, quando, ele/ela tem a certeza de que o vão aplicar”). Os itens são classificados numa escala de 1 (Discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente). $\alpha = 0,923$.
- g) Responsividade: foram utilizados oito itens do The Nijmeegse Rearing Questionnaire (Gerris, Vermulst, Van Boxtel, Janssens, Van Zutphen, & Felling, 1993) para medir o grau de responsividade dos pais para com as necessidades e características da criança (por ex., “a minha mãe/pai sabem quando eu estou triste com alguma coisa”). Os itens encontram-se classificados na escala de 1 (Totalmente em desacordo) a 6 (Totalmente de acordo). $\alpha = 0,852$

Estas subescalas foram traduzidas e adaptadas ao português por Nunes e Lemos (2010). Em todas as subescalas os adolescentes preencheram um questionário relativo à mãe e outro ao pai.

Procedimentos

Recolha dos dados

Para a realização deste estudo foi contactada a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGID) e os conselhos executivos das escolas onde foram aplicados os inquéritos, cumprindo as recomendações APA (2010). Os questionários aplicados foram acompanhados do consentimento informado dos encarregados de educação, para que autorizassem os educandos a participar na investigação.

Os adolescentes foram informados dos objetivos gerais do estudo, tendo sido pedido o seu consentimento informado e assegurada a total confidencialidade dos dados, sendo estes usados única e exclusivamente para fins científicos e de investigação. A aplicação dos questionários foi coletiva, durante o período letivo agendado com os diretores de turma.

Análise de Dados

Os dados recolhidos nesta investigação foram analisados estatisticamente no *software* informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 18, recorrendo a métodos de estatística descritiva.

Estatística descritiva

Em termos de estatística descritiva apresentam-se, para as variáveis de caracterização, as tabelas de frequências e gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas. Para as variáveis relativas às diversas escalas foram apresentadas as tabelas de frequências e as estatísticas relevantes. As variáveis medidas em escala de Likert foram submetidas a análise através das categorias apresentadas. Para as variáveis da escala de medida apresentam-se alguns dados relevantes:

- Os valores médios obtidos para cada questão (no caso das perguntas situadas numa escala de 1 a 5, um valor maior que 3 é superior à média da escala);
- Os valores do desvio padrão associados a cada questão que representam a dispersão absoluta de respostas perante cada questão;
- O coeficiente de variação, que ilustra a dispersão relativa das respostas: quanto maior for, maior será a dispersão de respostas;
- Os valores mínimos e máximos observados.
- Figuras ilustrativas dos valores médios das respostas dadas às várias questões.

Análise de consistência interna de escalas

A análise de consistência interna permite estudar as propriedades de escalas de medida e as questões que as compõem. O procedimento utilizado calcula medidas de consistência interna da escala, fornecendo também informação acerca das relações entre itens individuais numa escala.

No presente estudo utilizámos o Alfa de Cronbach, que mede a fidelidade ou a consistência interna de respostas a um conjunto de variáveis correlacionadas entre si, ou seja, a forma como um conjunto de variáveis representa uma determinada dimensão. Em cada análise apresenta-se o valor do Alfa de Cronbach que, sendo igual ou superior a 0,80, indicia elevada consistência interna dos dados. Caso seja igual ou superior a pelo menos 0,70 indicia uma aceitável consistência interna dos dados. Quando existem *missing values* os elementos da amostra correspondentes são excluídos dos cálculos efetuados para o Alfa de Cronbach.

Estatística inferencial

A fim de elaborar um contraste das médias entre grupos recorreremos a alguns testes, que enunciamos abaixo.

O Teste t de Student, que coloca as seguintes hipóteses:

- H_0 : Não existe diferença entre a média das variáveis quantitativas para cada um dos grupos da variável dicotómica;
- H_1 : Existe diferença entre a média das variáveis quantitativas para cada um dos grupos da variável dicotómica.

O Teste Kolmogorov-Smirnov (K-S), que coloca as seguintes hipóteses:

- H_0 : A variável quantitativa segue uma distribuição normal para todas as classes da variável qualitativa;
- H_1 : A variável quantitativa não segue uma distribuição normal para todas as classes da variável qualitativa.

O Teste de Mann-Whitney, que coloca as seguintes hipóteses:

- H_0 : Não existe diferença entre a distribuição de valores das variáveis quantitativas, para cada um dos grupos da variável dicotómica;
- H_1 : Existe diferença entre a distribuição de valores das variáveis quantitativas para cada um dos grupos da variável dicotómica.

Teste do Quiquadrado

Perante uma variável nominal e variáveis nominais ou ordinais, este teste é adequado para verificar a relação entre a variável nominal e cada variável ordinal.

Coefficientes de Correlação: Pearson e Spearman

Quando as variáveis cuja relação se pretende estudar são quantitativas, como as resultantes da construção de escalas, podem ser analisadas utilizando o coeficiente de correlação de Pearson R, medida de associação linear entre variáveis quantitativas que varia entre -1 e 1. Quanto mais próximo este coeficiente se encontrar dos valores extremos, tanto maior é a associação entre as variáveis.

Resultados

Dados Sociodemográficos e Familiares

Os adolescentes participantes no estudo frequentam a escola pública no Algarve, sendo 47,7% da amostra constituída por raparigas e 52.3% rapazes. As idades variam entre os 14 e os 18 anos, ($M=15,91$) ($DP=1,25$).

As variáveis independentes serão as práticas parentais percebidas pelos adolescentes e o estatuto de imigrante, a variável dependente será o sucesso escolar dos jovens estudantes. As variáveis externas serão outros dados sociodemográficos. Estas variáveis são avaliadas pelo questionário.

As mães tinham idades compreendidas entre os 30 e os 55 anos ($M= 42,4$; $DP = 5,29$), os pais entre os 34 e 63 anos ($M = 45,7$ anos; $DP = 5,88$). Os valores médios da idade da mãe e da idade do pai são superiores para os não imigrantes, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas (*tabela 1*).

Quanto ao número de menores que vivem em casa os valores oscilam entre uma e seis crianças ($M= 2,10$; $DP = 0,86$). Não se observaram diferenças significativas entre o grupo dos imigrantes nativos.

Tabela 1: Comparação das médias de idades dos pais entre imigrantes e nativos.

	Estatuto		Desvio padrão	Teste t	p
	Imigrante	Média			
Idade Mãe	Não	43,73	5,42	$t_{151} = 3,670$	**,000
	Sim	40,70	4,64		
Idade Pai	Não	47,01	6,06	$t_{140} = 2,995$	**,003
	Sim	44,13	5,31		

** Diferença significativa para $p < 0,01$

A maioria das famílias dos adolescentes são biparentais (75%), Quiquadrado ($\chi^2_{(2)} = 1,222$; $p = 0,768$). Na observação da tabela 2 observa-se que o nível educativo das mães é superior ao dos pais.

Tabela 2 Nível educativo dos pais.

	Mãe	Pai
	%	%
Sem estudos ou primários incompletos	,7	
Primários completos	29,6	41,8
Secundária ou superior incompleto	44,1	37,6
Superiores completos	25,7	20,6
Total	100,0	100,0

Podemos observar na tabela 3 que a maioria dos pais e das mães têm trabalho não qualificado e semiquualificado.

Tabela 3 – Qualificação de trabalho do pai/mãe

	Mãe	Pai
	%	%
Não-qualificado	41,2	31,1
Semiquualificado	34,5	47,1
Qualificado	24,4	21,8
Total	100,0	100,0

Embora o nível de qualificação do trabalho das mães seja inferior ao dos pais, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, ($\chi^2_{(2)} = 3,984$; $p = 0,136$).

Relativamente ao estatuto imigrante, verificámos que 45% das crianças são imigrantes e 55% não são imigrantes.

Observamos na tabela 4 que, em média, os pais residem no país há 13 anos ($DP = 7,79$) e as mães há 14 anos, ($DP = 10,20$), sendo os valores mínimos e máximos de três e 40 anos, respetivamente.

Nível Escolar

Em média, os adolescentes repetiram três anos letivos ao longo do percurso escolar ($DP = 0,553$), não se tendo observado diferenças entre os imigrantes e não imigrantes ($\chi^2_{(3)} = 1,311$; $p = 0,917$).

Tabela 4 - insucesso escolar

		Estatuto Imigrante	
		Não	Sim
0	N	65	54
	% no estatuto	76,5%	77,1%
1	N	17	13
	% no estatuto	20,0%	18,6%
2	N	2	3
	% no estatuto	2,4%	4,3%
3	N	1	0
	% no estatuto	1,2%	,0%

Quanto ao absentismo total no último mês (Tabela 5) verifica-se que ($M = 0,79$) ($DP = 1,24$). Ou seja, apenas 7,7% dos adolescentes reincidiram quatro ou mais vezes.

Tabela 5 - Absentismo total no último mês

Absentismo total último mês	%
Nunca	61,3
Uma vez	18,1
Duas vezes	8,4
Três vezes	4,5
Quatro ou mais vezes	7,7
Total	100,0

Em média as notas variam entre os 10 e os 13 valores, ($DP = 4,81$) ($DP = 12,92$) ($DP = 16,64$) ($DP = 10,17$) ($DP = 5,49$).

. Dados Sociodemográficos: Comparação entre imigrantes e não imigrantes

A idade média dos participantes, deste estudo esta nos 16 anos. ($M = 16$) ($DP = 1,25$) ($\chi^2_{(4)} = 3,700$; $p = 0,448$).

Por outro lado, a estrutura familiar é idêntica para os alunos imigrantes e não imigrantes. ($\chi^2_{(2)} = 1,222$; $p = 0,768$).

Na amostra, o grau educativo da mãe é superior no caso dos imigrantes ($\chi^2_{(3)} = 13,255$; $p = 0,002$), de acordo com o teste do Quiquadrado ($\chi^2_{(2)} = 21,784$; $p < 0,001$).

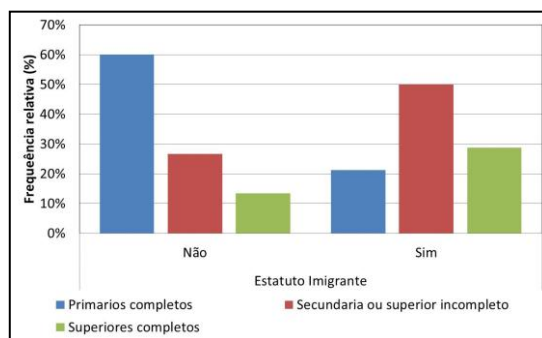


Figura 3 – comparação do nível educativo das mães entre imigrantes e não imigrantes

A percentagem de imigrantes com o ensino secundário ou superior completo é mais elevada, sendo estatisticamente significativa ($\chi^2_{(2)} = 21,784$; $p < 0,001$).

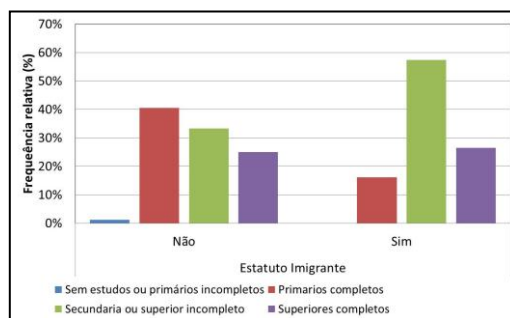


Figura 4 – comparação do nível educativo dos pais entre imigrantes e não imigrantes.

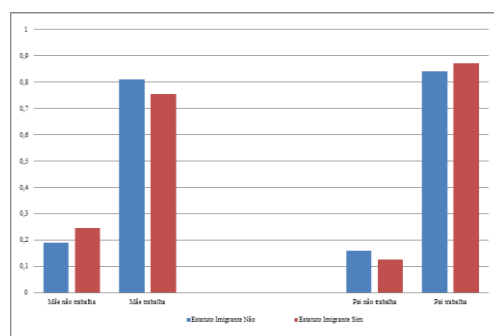


Figura 5 – situação profissional dos pais.

Relativamente ao trabalho na figura 3, a percentagem de pais que trabalham é superior para os imigrantes, quanto às mães a trabalhar são superiores para os nativos não são estatisticamente significativas, ($\chi^2_{(1)} = 0,301$; $p = 0,583$), ($\chi^2_{(1)} = 0,700$; $p = 0,403$).

Na amostra (figura 4), verifica-se que a qualificação de trabalho dos pais é superior no caso dos não imigrantes, destacando-se a condição de trabalho não qualificado no universo dos imigrantes ($\chi^2_{(2)} = 3,984$; $p = 0,136$).

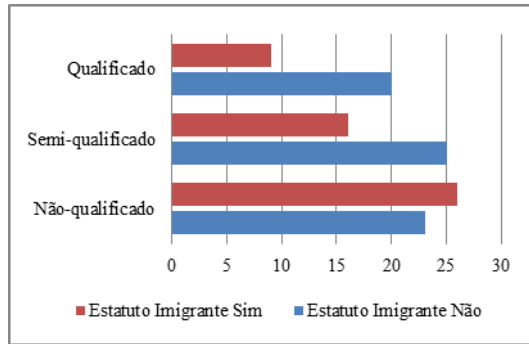


Figura 6 - qualificação do trabalho dos pais – comparação entre imigrantes e não imigrantes.

Relativamente ao absentismo total no último mês, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas, de acordo com o teste do Quiquadrado ($\chi^2_{(4)} = 3,315$; $p = 0,507$).

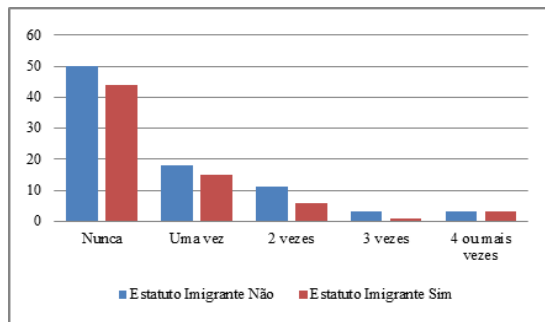


Figura 7 – comparação do absentismo no último mês entre imigrantes e nativos.

Apresentação dos Resultados

Na tabela 8 ilustram-se as diferenças, significativas e não significativas, através dos seus valores médios. Verifica-se que relativamente às práticas parentais por parte das mães imigrantes, sendo o valor comparativamente com as mães não imigrantes, cuja média varia entre ($M=4,29$ e $1,43$) ($DP=1,25$ e $0,47$). Podemos considerar que as mães imigrantes estão mais comprometidas no desenvolvimento escolar de seus filhos do que as mães nativas. ($M=3,94$) ($DP=0,72$); ($M=1,47$) ($DP=0,44$); ($M=3,27$) ($DP=0,51$); ($M=4,44$) ($DP=0,93$); ($M=4,08$) ($DP=0,80$); ($M=4,79$) ($DP=1,09$); ($M=2,69$) ($DP=0,75$); ($M=2,22$) ($DP=0,93$).

Tabela 8: técnicas parentais (Mãe)

	Estatuto Imigrante	Média	Desvio padrão	Teste t	p
Técnicas parentais positivas	Não	3,67	,72	$t_{150} = -2,180$	* 0,031
	Sim	3,94	,82		
Disciplina severa / Castigo físico	Não	1,43	,47	$t_{150} = -0,659$	0,511
	Sim	1,47	,44		
Controlo comportamental	Não	3,31	,55	$t_{149} = 0,519$	0,604
	Sim	3,27	,51		
Comunicação Pais-Filhos	Não	4,42	,80	$t_{150} = -0,190$	0,850
	Sim	4,44	,93		
Consistência	Não	3,97	,76	$t_{151} = -0,869$	0,386
	Sim	4,08	,80		
Responsividade	Não	4,29	1,25	$t_{150} = -2,599$	* 0,010
	Sim	4,79	1,09		
zControlo psicológico	Não	2,48	,76	$t_{150} = -1,703$	0,091
	Sim	2,69	,75		
NRI Conflito e Antagonismo	Não	2,05	,82	$t_{150} = -1,153$	0,251
	Sim	2,22	,93		

Diferença significativa para $p < 0,05$

Na tabela 9 observamos que os pais imigrantes possuem, em média, uma influência junto de seus adolescentes relativamente menos intensa ($M=4,18$ e $1,99$) ($DP=1,09$ e $0,44$), do que os pais não imigrantes ($M= 4,22$ e $1,94$) ($DP=1,25$ e $0,47$). No entanto, a diferença não é significativa.

Tabela 9: técnicas parentais (Pai)

	Estatuto Imigrante	Média	Desvio padrão	Teste t	P
Técnicas parentais positivas	Não	3,21	,917	$t_{133} = -1,240$	0,217
	Sim	3,41	,859		
Disciplina severa / Castigo físico	Não	1,40	,656	$t_{133} = -0,388$	0,699
	Sim	1,44	,515		
Controlo comportamental	Não	3,02	,719	$t_{132} = 2,031$	* 0,044
	Sim	2,76	,741		
Comunicação Pais-Filhos	Não	4,22	,809	$t_{133} = 0,297$	0,767
	Sim	4,18	,974		
Consistência	Não	4,22	,894	$t_{133} = 0,247$	0,805
	Sim	4,18	,880		
Responsividade	Não	3,63	1,27	$t_{133} = -0,063$	0,950
	Sim	3,65	1,48		
Controlo psicológico	Não	2,24	,794	$t_{133} = -1,766$	0,080
	Sim	2,49	,820		
NRI Conflito e Antagonismo	Não	1,94	,819	$t_{133} = -0,336$	0,737
	Sim	1,99	,926		

Na tabela 10 descrevem-se as diferenças relativamente às notas dos adolescentes imigrantes e não imigrantes a frequentar o 2º ciclo, em que o nível de classificação cai do 0 aos 5. A equivalência para estas notas entre 0 e 2 é negativa, sendo positiva entre 3 e 5 (3 é suficiente, 4 é bom e 5 muito bom). Através dos seus valores médios as diferenças não são significativas: ($M=3,42$ e $3,08$)($DP = 0,86$ e $0,45$) para os nativos e ($M=3,50$ e $3,07$) ($DP=1,12$ e $0,63$) para os imigrantes.

Tabela 10 Valores médios das notas do 3º ciclo

	Estatuto Imigrante	Média	Desvio padrão	U Mann-Whitney	p
Nota_A	Não	3,31	,48	162	0,519
	Sim	3,18	,72		
Nota_B	Não	3,23	,43	144,5	0,262
	Sim	3,07	1,12		
Nota_C	Não	3,08	,86	146	0,291
	Sim	3,43	1,03		
Nota_D	Não	3,38	,65	162	0,515
	Sim	3,50	,63		
Nota_E	Não	3,42	,66	129,5	0,372
	Sim	3,15	,92		
Média Notas	Não	3,28	,45	162,5	0,581
	Sim	3,26	,70		

No ensino secundário (figura 10) as diferenças não se apresentam significativas através dos seus valores médios, sendo para os imigrantes ($M= 14,13$ e $12,80$) ($DP= 3,27$ e $2,0$) e para os nativos de ($M=14,18$ e $11,84$) ($DP=2,89$ e $1,90$). Os resultados são ($t_{103} = 0,456$, $p= 0,6500$), ($t_{150} = 1,159$, $p=2490$), ($U = 1000,5$ $p=2860$), ($U = 921,5$ $p=3380$), ($t_{79} = 1,473$, $p=1450$), ($t_{108} = 1,280$, $p=203$).

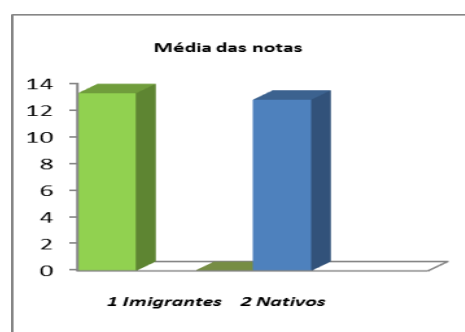


Figura 8: Média total das notas entre imigrantes e não imigrantes

Quanto ao número de anos de insucesso escolar, as diferenças verificadas nas retenções não são significativas entre imigrantes e nativos: ($M=0,28$) ($DP=0,553$) ($\chi^2_{(3)} = 1,311$; $p = 0,917$).

Tabela 11: número de anos de retenção escolar – comparação entre imigrantes e portugueses.

Nº. anos	Estatuto Imigrante	
	Não	Sim
0	76,5%	77,1%
1	20,0%	18,6%
2	2,4%	4,3%
3	1,2%	,0%

Observamos assim que a retenção escolar entre imigrantes e portugueses não apresenta diferenças significativas.

Práticas Parentais percebidas pelos adolescentes imigrantes e nativos

Quanto às práticas das mães relativamente aos seus filhos adolescentes, os valores mais elevados observam-se no apoio através do reforço positivo, identificado em ambos os casos com ($M=3,67$) ($DP=0,72$) para os não imigrantes e ($M=3,94$) ($DP=0,82$) para os imigrantes. As mães imigrantes incentivam mais pelo reforço positivo do que as mães nativas. Por outro lado, a comunicação, a consistência e a responsividade da mãe imigrante são mais relevantes do que as da mãe nativa. Em ambos os casos, a disciplina severa aplicada aos adolescentes não apresenta diferença significativa.

Tabela 12: práticas parentais (mãe) – comparação entre imigrantes e não imigrantes.

	Estatuto Imigrante	Média	Desvio padrão	Teste t	p
Técnicas parentais positivas	Não	3,67	,72	$t_{150} = -2,180$	* 0,031
	Sim	3,94	,82		
Disciplina severa / Castigo físico	Não	1,43	,47	$t_{150} = -0,659$	0,511
	Sim	1,47	,44		
Controlo comportamental	Não	3,31	,55	$t_{149} = 0,519$	0,604
	Sim	3,27	,51		
Comunicação Pais-Filhos	Não	4,42	,80	$t_{150} = -0,190$	0,850
	Sim	4,44	,93		
Consistência	Não	3,97	,76	$t_{151} = -0,869$	0,386
	Sim	4,08	,80		
Responsividade	Não	4,29	1,25	$t_{150} = -2,599$	* 0,010
	Sim	4,79	1,09		
Controlo psicológico	Não	2,48	,76	$t_{150} = -1,703$	0,091
	Sim	2,69	,75		
NRI Conflito e Antagonismo	Não	2,05	,82	$t_{150} = -1,153$	0,251
	Sim	2,22	,93		

Por outro lado, os pais dos adolescentes imigrantes proporcionam-lhes maior grau de incentivo, embora no que diz respeito à disciplina severa não existam diferenças significativas. Em ambos os casos verifica-se um nível de comunicação, consistência e responsividade superior dos pais nativos comparativamente aos pais imigrantes.

Tabela 13: práticas parentais (Pai) – comparação entre imigrantes e não imigrantes.

	Estatuto		Média	Desvio padrão	Teste t	p
	Imigrante					
Técnicas parentais positivas	Não		3,21	,91	$t_{133} = -1,240$	0,217
	Sim		3,41	,85		
Disciplina severa / Castigo físico	Não		1,40	,65	$t_{133} = -0,388$	0,699
	Sim		1,44	,51		
Controlo comportamental	Não		3,02	,71	$t_{132} = 2,031$	* 0,044
	Sim		2,76	,74		
Comunicação Pais-Filhos	Não		4,22	,80	$t_{133} = 0,297$	0,767
	Sim		4,18	,97		
Consistência	Não		4,22	,89	$t_{133} = 0,247$	0,805
	Sim		4,18	,88		
Responsividade	Não		3,63	1,27	$t_{133} = -0,063$	0,950
	Sim		3,65	1,48		
Controlo psicológico	Não		2,24	,79	$t_{133} = -1,766$	0,080
	Sim		2,49	,82		
NRI Conflito e Antagonismo	Não		1,94	,81	$t_{133} = -0,336$	0,737
	Sim		1,99	,92		

Nas tabelas seguintes (14, 15, 16, 17), observa-se que não existe quer nos imigrantes ou não imigrantes retenções para além de um ano escolar.

Tabela 14: práticas parentais totalidade da amostra (Mãe) relativa ao número de anos de insucesso.

	Nº anos		Média	Desvio padrão	U Mann-Whitney	p
	insucesso					
Técnicas parentais positivas	Zero		3,79	,79	2035,5	0,958
	Pelo menos um		3,78	,76		
Disciplina severa / Castigo físico	Zero		1,41	,38	1731	0,161
	Pelo menos um		1,57	,63		
Controlo Comportamental	Zero		3,35	,49	1455	* 0,017
	Pelo menos um		3,08	,60		
Comunicação Pais-Filhos	Zero		4,53	,80	1416	** 0,006
	Pelo menos um		4,09	,98		
Consistência	Zero		4,00	,80	1945	0,488
	Pelo menos um		4,11	,71		
Responsividade	Zero		4,59	1,14	1779,5	0,240
	Pelo menos um		4,24	1,38		
Controlo psicológico	Zero		2,52	,71	1740,5	0,178
	Pelo menos um		2,74	,89		
NRI Conflito e Antagonismo	Zero		2,10	,84	1917	0,567
	Pelo menos um		2,22	,96		

Tabela 15: práticas parentais (Pai) – para a totalidade da amostra, relativa ao número de anos de insucesso

	Nº anos insucesso	Média	Desvio padrão	U Mann-Whitney	P
Técnicas parentais positivas	Zero	3,33	,89	1456	0,528
	Pelo menos um	3,19	,89		
Disciplina severa / Castigo físico	Zero	1,33	,46	1316,5	0,165
	Pelo menos um	1,70	,86		
Controlo Comportamental	Zero	2,98	,71	1112	* 0,026
	Pelo menos um	2,63	,77		
Comunicação Pais-Filhos	Zero	4,26	,86	1243	0,079
	Pelo menos um	3,97	,94		
Consistência	Zero	4,19	,89	1523	0,783
	Pelo menos um	4,24	,84		
Responsividade	Zero	3,69	1,30	1447,5	0,500
	Pelo menos um	3,47	1,59		
Controlo psicológico	Zero	2,31	,78	1350,5	0,234
	Pelo menos um	2,53	,88		
NRI Conflito e Antagonismo	Zero	1,94	,81	1522,5	0,779
	Pelo menos um	2,05	1,03		

Tabela 16: práticas parentais (mãe) para os imigrantes.

	Nº anos insucesso	Média	Desvio padrão	U Mann-Whitney	p
Técnicas parentais positivas	Zero	3,97	,85	343,5	0,423
	Pelo menos um	3,86	,74		
Disciplina severa / Castigo físico	Zero	1,43	,35	325,5	0,282
	Pelo menos um	1,63	,65		
Controlo comportamental	Zero	3,30	,48	346	0,443
	Pelo menos um	3,17	,61		
Comunicação Pais-Filhos	Zero	4,52	,85	306	0,175
	Pelo menos um	4,16	1,18		
Consistência	Zero	4,01	,78	341,5	0,240
	Pelo menos um	4,32	,85		
Responsividade	Zero	4,84	1,03	370	0,684
	Pelo menos um	4,59	1,30		
Controlo psicológico	Zero	2,68	,71	388,5	0,894
	Pelo menos um	2,71	,88		
NRI Conflito e Antagonismo	Zero	2,20	,85	383,5	0,836
	Pelo menos um	2,29	1,20		

Tabela 17: práticas parentais (pai) para os imigrantes

	Nº anos insucesso	Média	Desvio padrão	U Mann-Whitney	P
Técnicas parentais positivas	Zero	3,42	,91	330	0,919
	Pelo menos um	3,34	,63		
Disciplina severa / Castigo físico	Zero	1,36	,33	293	0,464
	Pelo menos um	1,70	,85		
Controlo Comportamental	Zero	2,79	,75	304,5	0,595
	Pelo menos um	2,68	,71		
Comunicação Pais-Filhos	Zero	4,17	,97	336	1,000
	Pelo menos um	4,20	,99		
Consistência	Zero	4,20	,84	318,5	0,768
	Pelo menos um	4,12	1,03		
Responsividade	Zero	3,66	1,45	324	0,840
	Pelo menos um	3,60	1,62		
Controlo psicológico	Zero	2,52	,82	306,5	0,619
	Pelo menos um	2,39	,82		
NRI Conflito e Antagonismo	Zero	1,98	,93	317	0,746
	Pelo menos um	2,04	,93		

Tabela 18: práticas parentais (mãe) para os não imigrantes

	Nº anos insucesso	N	Média	Desvio padrão	U Mann-Whitney	p
Mãe: Técnicas parentais positivas	Zero	64	3,65	,707	567,5	0,445
	Pelo menos um	20	3,72	,804		
Mãe: Disciplina severa / Castigo físico	Zero	64	1,39	,408	541	0,292
	Pelo menos um	20	1,53	,638		
Mãe: Controlo comportamental	Zero	64	3,40	,507	378	** 0,012
	Pelo menos um	19	3,02	,615		
Mãe: Comunicação Pais-Filhos	Zero	64	4,54	,764	391,5	** 0,009
	Pelo menos um	20	4,03	,839		
Mãe: Consistência	Zero	64	3,98	,822	621	0,842
	Pelo menos um	20	3,94	,554		
Mãe: Responsividade	Zero	64	4,38	1,19	531,5	0,254
	Pelo menos um	20	3,98	1,41		
Mãe: Controlo psicológico	Zero	64	2,39	,696	483	0,098
	Pelo menos um	20	2,75	,922		
Mãe: NRI Conflito e Antagonismo	Zero	64	2,01	,838	545	0,317
	Pelo menos um	20	2,18	,766		

Tabela 19: práticas parentais (pai) para os imigrantes

	Nº anos insucesso	Média	Desvio padrão	U Mann-Whitney	P
Pai: Técnicas parentais positivas	Zero	3,26	,874	400,5	0,458
	Pelo menos um	3,05	1,070		
Pai: Disciplina severa / Castigo físico	Zero	1,31	,552	373,5	0,263
	Pelo menos um	1,71	,895		
Pai: Controlo comportamental	Zero	3,14	,641	253,5	** 0,015
	Pelo menos um	2,58	,845		
Pai: Comunicação Pais-Filhos	Zero	4,35	,748	277,5	** 0,017
	Pelo menos um	3,78	,886		
Pai: Consistência	Zero	4,19	,953	413,5	0,570
	Pelo menos um	4,33	,658		
Pai: Responsividade	Zero	3,71	1,175	413	0,566
	Pelo menos um	3,35	1,608		
Pai: Controlo psicológico	Zero	2,13	,714	304	** 0,042
	Pelo menos um	2,65	,946		
Pai: NRI Conflito e Antagonismo	Zero	1,90	,709	453,5	0,973
	Pelo menos um	2,06	1,150		

Relativamente às retenções escolares não existem diferenças significativas entre imigrantes e nativos para as práticas parentais maternas ou por parte do pai, com se observam nas tabelas acima.

Na figura 7, no que diz respeito às médias das notas entre imigrantes e não imigrantes, as diferenças não se revelam significativas, sendo que Português é representado pela letra “A”, Matemática pela letra “B”, Inglês, pela letra “C”, Educação Física pela letra “D” e Filosofia pela letra “E”.

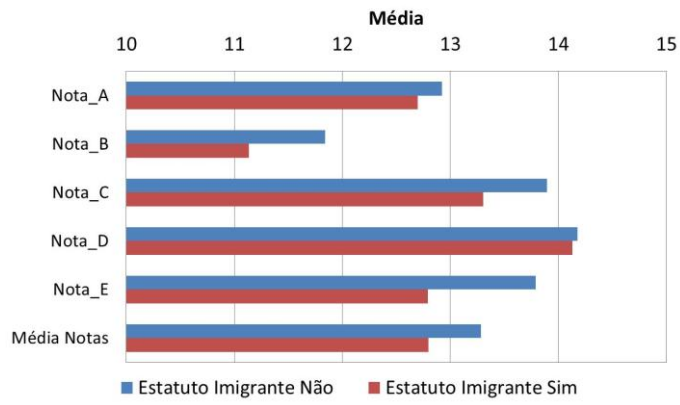


Figura 9: Média das notas dos adolescentes imigrantes e não imigrantes.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em conta a apresentação dos capítulos anteriores, podemos considerar que este estudo está em consonância com os resultados apresentados nas práticas parentais percebidas pelos adolescentes nativos e imigrantes, bem como a influência destas práticas no sucesso escolar dos adolescentes. Através da comparação dos resultados finais entre pais imigrantes e nativos, descrevemos e comparámos o sucesso escolar entre os adolescentes imigrantes e nativos, estudando a influência das competências parentais e do estatuto de imigrante no sucesso escolar dos adolescentes.

Os participantes são na maioria do sexo masculino. Os imigrantes constituem 45% da amostra, sendo os nativos portugueses representados em 55%, cuja idade média é 15,91 anos. Estes alunos frequentam o ensino secundário regular da escola pública no Algarve. Em ambos os casos a família é maioritariamente biparental.

Os participantes, apenas imigrantes, distribuem-se pelo 7.º ano (2,9%) e pelo 8.º ano (5,7%). Na verdade, esta situação só se verifica devido à obtenção de equivalências aquando da mudança de país, e também devido às dificuldades sentidas na utilização da língua portuguesa. Assim, estes jovens imigrantes foram enquadrados nos referidos anos escolares, nos quais não estão incluídos alunos nativos.

A percentagem de imigrantes existente no 9.º ano é de 31,4% e no 11.º ano, 20% respetivamente, a percentagem nos 10.º e 12.º anos é superior entre os nativos, sendo 44,7% para o 10.º ano e 23,5%, para o 12.º Ano.

Globalmente, os pais imigrantes possuem mais estudos superiores do que os não imigrantes, em especial as mães. Quanto aos pais nativos 29,4% tem trabalho qualificado, contra 17,6% no que respeita aos imigrantes. Com efeito, 51% destes possui trabalho não qualificado, contra 33,8% dos nativos. Os valores médios da idade da mãe e da idade do pai são superiores no caso dos não imigrantes. Por outro lado, a idade média dos pais imigrantes situa-se entre os 40,70 para as mães e 44,13 para os pais. Os nativos encontram-se entre os 47,01 no caso dos pais e os 43,73 no caso das mães.

O apoio parental é um dos fatores que favorece o sucesso escolar do adolescente, dado que a motivação, o encorajamento e o reforço positivo constituem estratégias pedagógicas eficazes na vida do ser humano. Como resultado, observamos 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. Estudos de Pacheco, Silveira & Schneider (2008) confirmam que as práticas educativas dos pais para com os seus filhos adolescentes ao nível do afeto e em conjugação com as dimensões de responsividade dos progenitores são aspetos que se inter-relacionam, contribuindo para o bem estar dos adolescentes.

Crianças que se sentem amadas e aceites são mais felizes e confiantes (Gray & Steinberg, 1999; Wolfradt, Hempte, & Miles, 2000). Por consequência, no que diz respeito ao comportamento dos adolescentes, a supervisão e o controlo comportamental revelam-se determinantes, diminuindo as oportunidades de o adolescente se envolver em situações de risco (Harris, 2000; Hogan & Kitagawa, 1985).

Assim, os imigrantes com três anos de retenção apresentam uma taxa de sucesso escolar de 1.2% e os nativos de 0%. De referir que dos imigrantes inquiridos 77,1% não repetiu qualquer ano e que 76,5% dos portugueses apresenta sucesso no percurso escolar normal. Estes resultados representam também um baixo grau de absentismo: 61,3% dos estudantes nunca faltou às aulas e apenas 7.7% faltou mais de quatro vezes num mês. Comprovam-se assim os estudos efetuados pelos autores acima citados.

Os resultados mostraram que os pais dos adolescentes detentores de boas notas recorrem mais a práticas educativas positivas e menos a práticas educativas negativas. Ou seja, quando há menos conflito/antagonismo, menos disciplina severa/castigo físico, verifica-se uma correlação direta que se traduz na obtenção de boas notas por parte dos seus educandos.

Observámos, assim, que não existem diferenças significativas entre os imigrantes e os nativos no que respeita às práticas parentais. Segundo os resultados, os pais imigrantes exercem mais regularmente práticas educativas positivas, privilegiando a comunicação, a consistência e a responsividade. Confirmam-se desta forma os resultados dos estudos realizados por Sampaio (2011), podendo ainda relacionar-se os estilos parentais com as práticas percebidas pelos adolescentes nas investigações de Baumrind (1991), Ladd e Hart (1992). Neste caso, os resultados confirmam que as consequências do estilo parental democrático se refletem nos seus adolescentes desenvolvendo a assertividade, a maturidade, a responsabilidade social e os bons resultados académicos, entre outras competências sociais positivas.

Relativamente aos jovens não imigrantes que frequentam o 3º ciclo, observámos que no item “Disciplina severa/castigo físico” os valores médios apresentam diferenças significativas, a disciplina severa está correlacionada com os valores médios das notas obtidas, estes têm melhores notas na matemática (“B”). Este item tem, no entanto uma relação negativa entre o item “Consistência – pai”, registando-se piores resultados no valor médio da nota. Quanto aos outros itens estes não tem relação significativa com o sucesso escolar dos inquiridos.

Relativamente ao ensino secundário, verificámos que existe uma relação estatisticamente significativa entre mãe/pai e controlo comportamental e consistência. Quanto maior é o valor na escala melhores são as notas em “A”. Relativamente aos pais, no item “Comunicação pais-filhos” os estudantes que apresentam um maior valor na escala obtêm igualmente melhores notas

("D"). As restantes escalas de práticas parentais não apresentam relação significativa com o sucesso escolar dos alunos nativos.

Relativamente aos resultados das escalas de práticas parentais dos pais imigrantes, observamos que para as mães dos alunos do 3º ciclo as técnicas parentais positivas estão correlacionadas com melhores resultados na disciplina de Matemática ("B"). Nos itens "Disciplina severa/castigo físico" os alunos apresentam notas menos positivas em Português ("A"). Para as restantes escalas, a correlação entre as notas e o sucesso escolar não apresenta uma relação significativa.

Observámos que no ensino secundário, curiosamente, os pais desenvolvem uma relação mais forte com os seus educandos, ressaltando na escala de valores que as técnicas parentais positivas, o controlo comportamental e a comunicação pais/filhos resultam em melhores notas nas disciplinas de Português e Filosofia ("A" e "E"). No que se refere ao item "Responsividade" os alunos obtêm melhores notas a Educação Física ("D").

Por oposição às práticas positivas temos a disciplina severa/castigo físico. Correlacionando esta escala com o valor médio das notas dos adolescentes verifica-se a existência de negativas nas disciplinas de Português ("A") e Inglês ("C").

Estudos realizados por Marjoribanks, K. (1991), Plomin e DeFries (1985), Felner, Aber, Prima vera e Cauce, 1985) e Nelson (1984) confirmam que a coesão familiar e as práticas parentais positivas conduzem a efeitos e resultados positivos na vida académica e social dos adolescentes.

Na sequência do estudo realizado, e no que se refere à investigação, observámos que o apoio dos pais aos seus educandos, através das suas práticas, é uma realidade positiva, verificando-se uma redução do insucesso escolar. Observámos assim que para os alunos nativos o número de anos que ficaram retidos não é estatisticamente significativo, quanto aos outros itens estes são equitativos no sucesso escolar do aluno.

Na globalidade, e comparando as notas escolares dos estudantes imigrantes e não imigrantes, as médias não se revelam estatisticamente significativas, o que nos leva a crer que um ambiente e uma estrutura familiar coesos tendem a influenciar o sucesso escolar dos adolescentes. Quanto à plena integração dos alunos imigrantes, a avaliar pelos resultados dos estudos, estes têm correspondido às expectativas, quer dos pais, quer da instituição escolar que frequentam. Romanov deixou escrito que "uma pessoa inteligente aprende com os seus erros, uma pessoa sábia vai além, aprende com os erros dos outros, pois é uma grande observadora. Procurem um grande amor na vida e cultivem-no. Pois, sem amor, a vida se torna um rio sem

nascente, um mar sem ondas, uma história sem aventura! Mas, nunca esqueçam, em primeiro lugar tenham um caso de amor consigo mesmos.” (in Cury 2006, p 52).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação permite-nos retirar algumas conclusões gerais a partir dos conhecimentos e estudos referenciados e consultados, bem como dos dados obtidos e analisados com a amostra estudada.

Podemos referir que os inquiridos, quer sejam imigrantes ou nativos, provêm maioritariamente de famílias estruturadas, com um razoável capital financeiro, significando isto que ambos os pais se encontram a trabalhar e que o apoio parental é igualitário. Por outro lado, tanto o pai como a mãe completaram, em geral, os estudos superiores. Este fator influencia os seus educandos, dado que os progenitores nestas condições se envolvem mais no acompanhamento escolar dos filhos.

Poderemos ainda observar que existe uma consciência de que o sucesso escolar dos adolescentes depende efetivamente, não só do apoio dos seus pais, mas também do seu empenho pessoal. Sabemos que as práticas educativas parentais se encontram associadas ao rendimento académico. Existe, contudo, muito a esclarecer quando se associam os temas “apoio parental e sucesso escolar”. Com efeito, é necessário saber como essas variáveis se relacionam: será que “treinar” os pais para que usem mais práticas educativas positivas do que negativas é suficiente para melhorar o rendimento académico dos filhos? Que práticas educativas são mais importantes para o sucesso escolar? De qualquer forma, trabalhos futuros deverão considerar que quando se trata de pesquisas na área das práticas parentais, que visem a melhoria do desempenho académico, não basta somente “trabalhar” com os pais dos adolescentes, sendo também importante incluir os agentes sociais que influenciam os resultados escolares dos adolescentes, como, por exemplo, os professores.

Consideramos, assim, de vital importância que sejam realizados estudos na área do sucesso escolar. Além do eficaz apoio parental, neste caso percebido pelos adolescentes, seria interessante analisar as perspetivas dos pais em relação aos seus educandos. É desejável que estas investigações possam incluir estudos de referência, em que sejam analisados aspetos como o empenho das instituições escolares, a qualidade dos professores, o envolvimento da associação de pais, a integração e o desempenho da comunidade escolar.

Ao desenvolvermos este estudo deparámo-nos com diversas dificuldades, como por exemplo, alguma demora nas respostas aos inquéritos, ainda a tardia autorização da entidade reguladora da monitorização de inquéritos em meio escolar. Além disso, existe ainda pouca bibliografia de referência específica da área das práticas parentais e do sucesso escolar. Os resultados desta investigação são confirmados através do apoio dos autores referidos ao longo da dissertação.

Ao fazermos uma retrospectiva do trabalho efetuado tomámos consciência de que, caso estes mesmos inquéritos fossem aplicados hoje, os resultados seriam diferentes, uma vez que a atual conjuntura económica do país colocou a educação num estado crítico, pobre e sem visão educacional e profissional. Sem o investimento do Governo no setor educativo torna-se particularmente difícil obter resultados satisfatórios comparativamente aos outros estados europeus. Poderemos ainda afirmar que o desinvestimento na educação tem sido a grande fraqueza do atual Governo.

Considerámos ainda que o objeto do presente estudo incidiu meramente nos resultados das práticas parentais aplicadas aos filhos adolescentes que constituem a amostra estudada.

“Ser é participar. Quem receia tomar posição ou quem se resguarda num anonimato discreto não forma uma identidade de ser social, existe apenas. Eu quero participar para marcar a diferença face àqueles que desistem ou se escondem.”

(Sampaio, 2011)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, M. (Maio, 2012) Conferência Internacional – Famílias em Risco: Contextos, problemas e desafios – comunicação pessoal. Instituto da Ciência da Família – Universidade Católica Portuguesa – Lisboa

Anne, K., Driscoll, Stephen, T., Russell, & and Crockett, L. J. (2007, Outubro 16). Parenting Styles and Youth Well-Being Across Immigrant Generations. *Journal of Family Issues*, p. 185.

Antunes, F. (2004). Políticas educativas nacionais e globalização. Novas instituições e processos educativos. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.

Baganha, Maria; Marques, José Carlos; Góis, Pedro (2004), “A última vaga: imigrantes do Leste em Portugal”, in Imigração do Leste – Uma nova realidade: oportunidades e desafios. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.

Barreto, A. (2005). Globalização e migrações. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Bean, Roy, A., Brian, Barber, K., Crane, & Russel, D. (2006, Outubro 12). Parental support, behavioral control, and psychological control among african american youth. the relationship to academic grades, delinquency, and depression. *Journal of Family Issues*, 27, pp. 1335-1355.

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

Benavente, A. Pires, I. V., Iturra, R., Pais e Relva T., O Sucesso e o Insucesso Escolar em Debate, Revista “ Ágora”,nº 2, s.d. (pesquisa a 21 de abril 2013)
http://www.prof2000.pt/prof2000/agora2/agora2_1.html

Boavida, J. & Amado, J. (2006). Ciências da Educação - Epistemologia, Identidade e Perspectivas.Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bourdieu, P. (1978). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development and design*. Cambridge: Havard University Press.

Carreira, T. (2008). *Educatio – Novos Desafios Sociologia da Escola*. Lisboa: Editorial Minerva.

Comissão Europeia (2002). *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objectivos comuns para 2010 - Programa de trabalho sobre os objectivos futuros dos sistemas de educação e de formação*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Conboy, J. (2008). Um modelo de interacção/ educação parental [A model of parental interaction/education]. In F. Bayle & S. Martinet, *Perturbações da parentalidade* (pp. 301-312). Lisboa: Climepsi.

Conboy, J., Santos, I., Moreira, I., & Fonseca, J. (no prelo). Práticas e consequências da retenção escolar: Alguns dados do PISA. In L. Veloso, et al., *Sucesso Escolar: Da compreensão do fenómeno às estratégias para o alcançar*. Lisboa: Mundos Sociais.

Covas, A. & Covas, M. (2011). *A Grande Transição – Pluralidade e diversidade no mundo rural. Elementos para um novo contrato social*. Lisboa: Edições Colibri.

Cury, A. (2004) *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes – como formar jovens felizes e inteligentes*. Editora Pergaminho. Cascais.

Cury, A. (2006) *Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes*, Editora Academia de Inteligencia. SP. Brasil.

Dekovic, M. (1999). Risk and protective factors in development of problem behaviour during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, pp. 28, 667-685.

Dekovic, M., & Janssens, J. A. (2003). Family predictors of antisocial behavior in adolescence. *Family Process*, pp. 42(2), 223-235.

Dias, E.G. (2011). Avaliação e (In)sucesso escolar – estudo exploratório- Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Edição não publicada da obtenção do grau de mestre da Universidade do Minho, Portugal.

Dwairy, M., & Achoui, M. (2010, Dezembro 2). Parental Control: A second Cross-Cultural Research on Parenting and Psychological Adjustment of Children. *Journal of child and family Studies*, pp. 16-22.

Eccles, J. S., Lord, S , & Buchanan, C. M. (1996). School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people? In J. Graber, J. Brooks-Gunn & A. Petersen (Eds.), *Transitions Through Adolescence: Interpersonal Domains and Context*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Felner. (2009, abril 26). Discriminação escolar - estudos sobre a imigração nas escolas portuguesas. *Journal os Ethnic and Migration Studies*, pp. 15-26.

Fernandes, A. (2008). Questões demográficas: demografia e sociologia da população. Lisboa: Edições Colibri/Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si-próprio no ensino secundário: processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.

Gerris, J., Vermulst, A., Van Boxtel, D. A. A. M., Janssen, J. M. A. M, et al. (1993). *parenting in Dutch families: A representative description of Dutch life in terms of validated concepts representing characteristics of parents, children, the family as a system and parentalsocio-cultural value orientations*. Nijmegen: University of Nijmegen, Institute of Family Studies.

Global Education Week Network (2010). Guia prático para a educação global – conceitos e metodologias no âmbito da educação global para educadores e decisores políticos. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa – 2010.

Gadetti, (2008, p.164) Cad. Pesqui. vol.38 no.135 São Paulo Sept./Dec. 2008.

Goode, W. J. & Hatt, P. K. - Métodos em Pesquisa Social. 3ªed., São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

Guimarães, R. C. e Sarsfield Cabral, J. A. (2010). Estatística, 2ª Edição. Verlag Dashöfer, 2010.

Gusmao, M. N. (2006). Os Filhos de África em Portugal - Antropologia, multiculturalidade e educação. Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais.

Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(1), 1 - 26.

Ladd, G.W., & Hart, C.H. (1992). Creating informal play opportunities: Are parent's and preschoolers initiations related to children's peer competence? *Developmental Psychology*, 28, 1179-1187.

Leeuwen, K. G., Van, & Vermulst, A. A. (2004). Some psychometric properties of the Ghent Parental Behavior Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, pp. 283-298.

Le Gall, A. (1978). O insucesso escolar. Lisboa. Editorial Estampa.

Lima, L. e Almerindo, A. (2002) Reformas da Educação Pública, e Democratização, Modernização e Neoliberalismo. Biblioteca das Ciências da Educação e do Homem. Universidade do Minho.

Ludke, M. (1996). Contribuição da sociologia para a melhoria do conhecimento e da prática da avaliação escolar. In Fernandes, J. et al, II Conferência Internacional de Sociologia da Educação, em Portugal (pp. 459 – 468). Faro: Escola Superior da Educação da Universidade do Algarve.

Machado, F. L., Matias, A. S., & Leal, S. (2005). Estilos e práticas parentais: Análise da relação desses construtos sob a perspectiva dos adolescentes. *Análise Social*, XL(176), 695-714.

Machado, M. C. (2007). Entre dois mundos entre duas línguas - Escola e linguagem em três histórias de vida luso-africanas. Lisboa: Edições Colibri.

Martins, S. A. (2005). A escola e a escolarização em Portugal: Representações do imigrantes da europa do leste. *Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Maroco, J. (2010). Análise Estatística com o PASW Statistics. Edições Report Number.

Maroco, J. (2007). Análise Estatística com Utilização do SPSS. 3.^a Edição. Edições Sílabo, Lisboa.

Marjoribanks, K. (1991). Families, Schools, and Student's Educational Outcomes. In Fraser, B. & Walberg, H. (eds.), *Educational Environments*, pp.75-91. Oxford: Pergamon Press.

Moos, R.H. (1991). Connections Between School, Work, and Family Settings. In Fraser, B. & Walberg, H. (eds.), *Educational Environments*, pp.29-53. Oxford: Pergamon Press.

Nazareth, J. (2004). Demografia – A ciência da População. Lisboa: Editorial Presença.

Nelson, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction and achievement of grade 7 and 8 students, *Journal of Community Psychology*, 12, 276-287.

Nunes, C., I., & Guimarães, S. (2011). Questionários de dados sócio-demográficos para adolescentes (DASA). *Documento não publicado*. Faro, Portugal: Universidade do Algarve.

Org. César, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Educação (Vol. I)*. Porto Alegre: Artemed.

Org. Nóvoa, A. Marcelino, F. Ó Ramos, (2012) Sérgio Niza, escritos sobre a educação. Lisboa. Editora Tinta da China.

Pacheco, J., Silveira, L., & Schneider, A. (2008, jan/março 1). Estilos e práticas parentais: Análise da relação desses construtos sob a perspectiva do adolescente. *Psico*, 39, pp. 66-73.

Palacios, J., & Rodrigo, M. J. (1998). *La Familia como contexto de desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

Pires, E., & Fernandes, A. (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições Asa.
PISA (2010). *Competências dos Alunos Portugueses*. Lisboa. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

Pestana, M. H.; Gageiro; J. N. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS*. 5.ª Ed. Rev. e corrigida, Edições Sílabo, Lisboa.

Pollock, D. and Van Reken, R. (2009). *Third Culture Kid – Growing up among Worlds*. USA. Printed.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. Van (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 4.ª Edição. Lisboa: Gradiva.

Robalo, F. (2004). *Do Projecto Curricular de escola ao projecto curricular de turma*. Lisboa: TextoEditores.

Sam, D. L. (2000). Research center for health psychological adaptation of Adolescents with immigrant backgrounds. *The Journal of Social Psychology*(140), pp. 5-25.

Sampaio, D. (1993). *Vozes e Ruídos Diálogos com Adolescentes*. Lisboa: Editora Caminho.

Sampaio, D. (1994). *Inventem-se Novos Pais*. Lisboa. Editora Caminho.

Sampaio, D. (2011). *Da família da Escola e umas quantas coisas mais*. Lisboa. Editora Caminho.

Serrão, J. (1982). *A Emigração Portuguesa - sondagem histórica*. Lisboa: Livros Horizontes.

Shelton, K. K., Frick, P. J., & Wootton, J. (1996). Assessment of Parenting Practices in Families of Elementary School-age Children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 317-329.

Slater, M. A., & Power, T. G. (1987). Multidimensional assessment of parenting in single-parent families. In J. P. Vincent (Ed). (J. Press, Ed.) *Advances in family intervention assessment, & theory*, 197-228.

Stoer, S. R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.

Strecht, P. (2005) *Vontade de Ser – Textos sobre a adolescência*. Lisboa. Assirio e Alvim.

Teodoro, A. (1996). Reforma educativa ou a procura de uma outra estratégia de mudança. In Fernandes, J. et al, II Conferência Internacional de sociologia da educação em Portugal (pp. 170 – 199). Faro: Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

Triandis, H. C., Kashima, Y., Shimada, E., & Villareal, M. (1995). Acculturation indices as a means of confirming cultural differences. *International journal of Psychology*, pp. 43-70.

Tomé, A. & Carreira, T. (2005). *Ensino. Formação. Profissão Arte*. Lisboa: Editorial Minerva.

Trindade, M. & Viegas, T. (1995). *Sociologia das migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em Educação*, 3.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Revistas

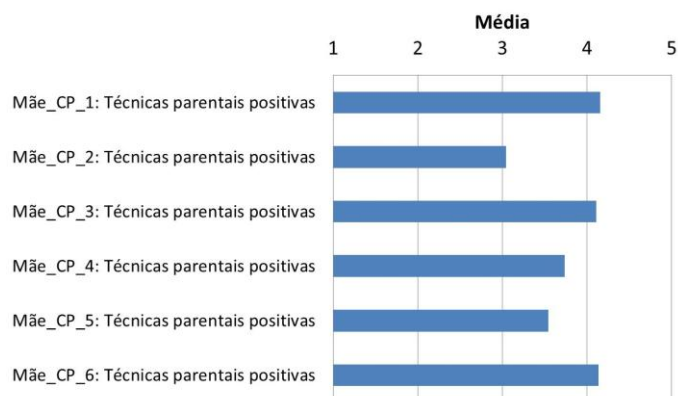
Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um espaço europeu de educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11, pp. 13 - 30.

Frigotto, G. (2009). Escola e trabalho numa perspectiva histórica. *Contradições e controvérsias. Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, pp.129 - 136.

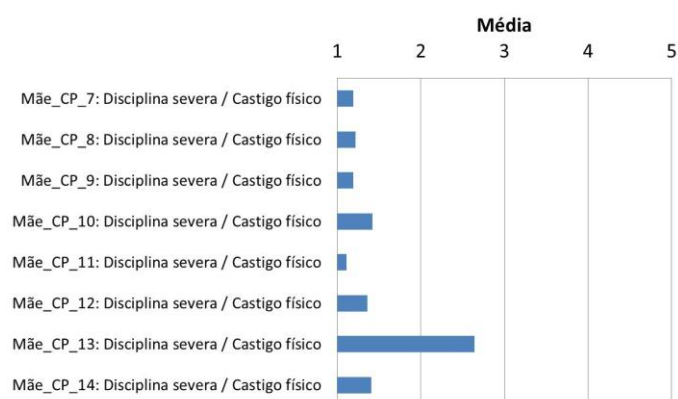
Nóvoa, A. (2001). Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2)

ANEXOS I

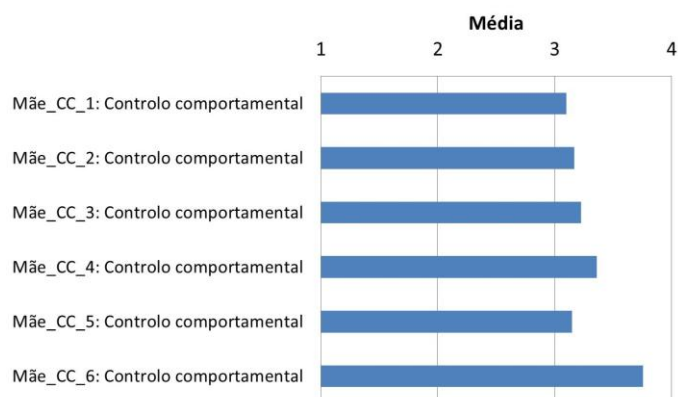
Escalas utilizadas para a Mãe



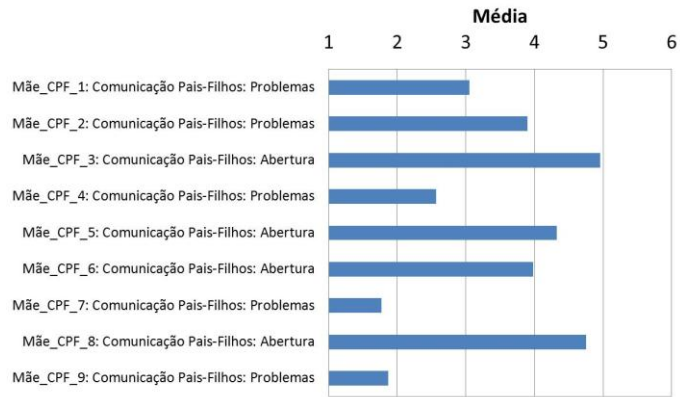
Disciplina severa / Castigo físico



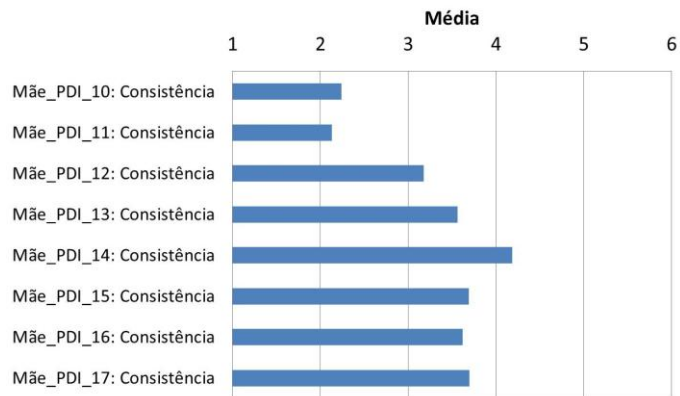
Controlo comportamental



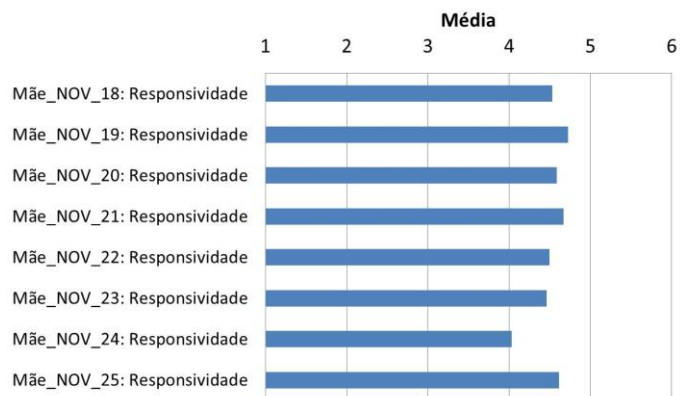
Comunicação Pais-Filhos



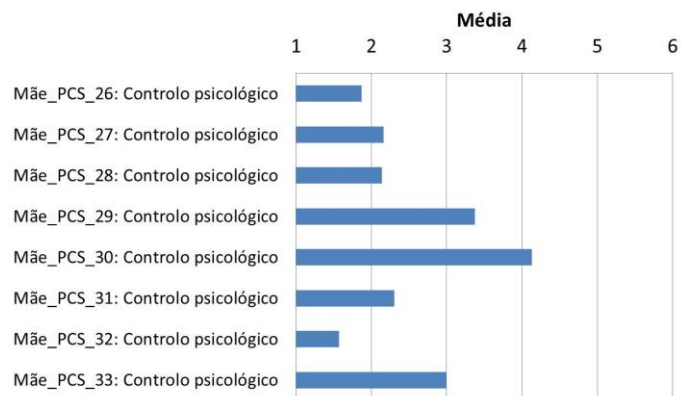
Consistência



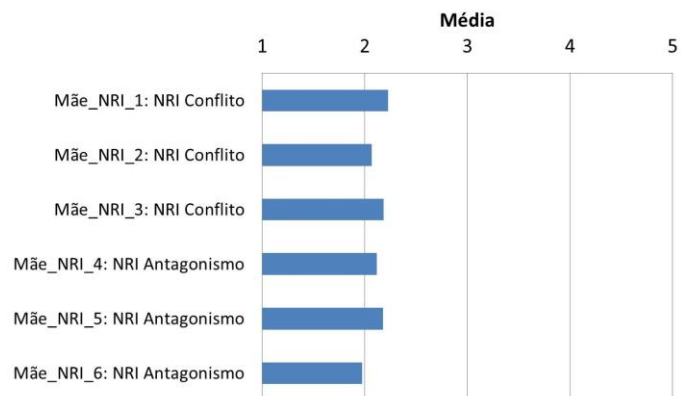
Responsividade



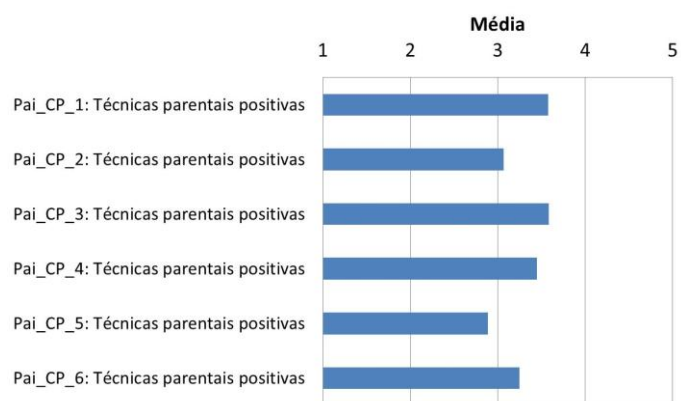
Controlo psicológico



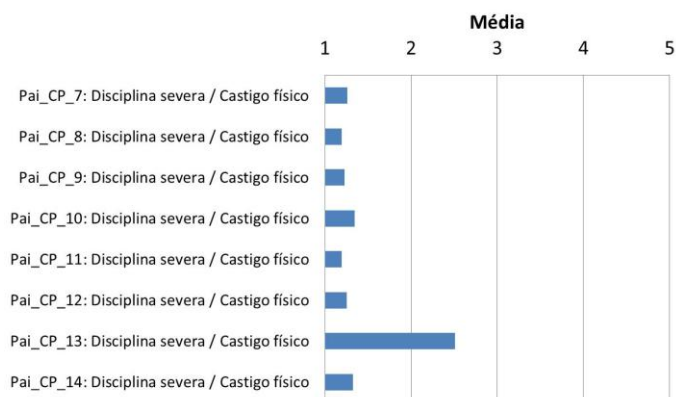
NRI Conflito e Antagonismo



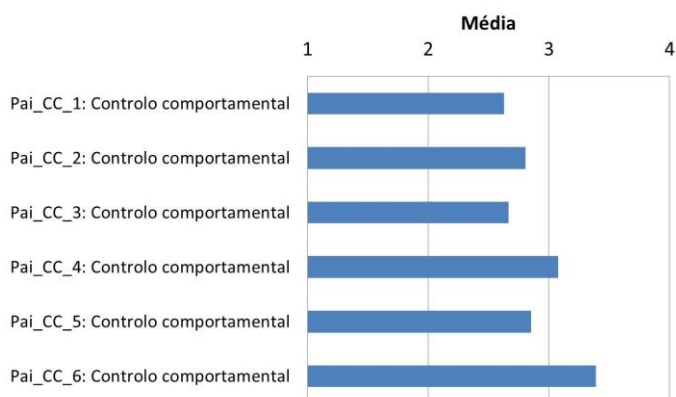
Escalas utilizadas para o Pai



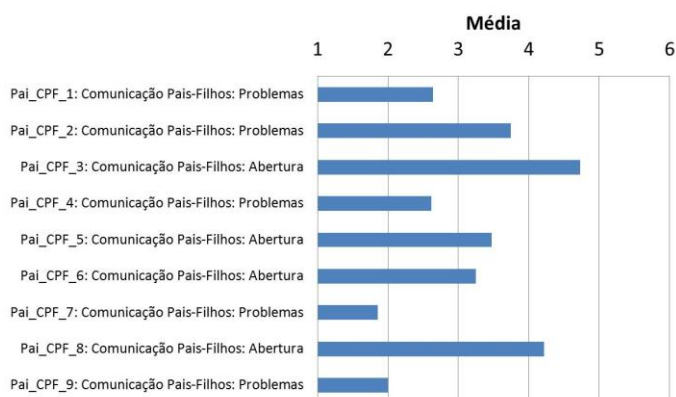
Disciplina severa / Castigo físico



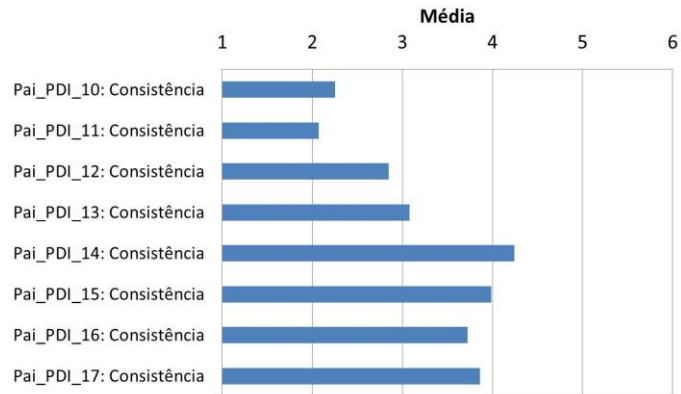
Controlo comportamental



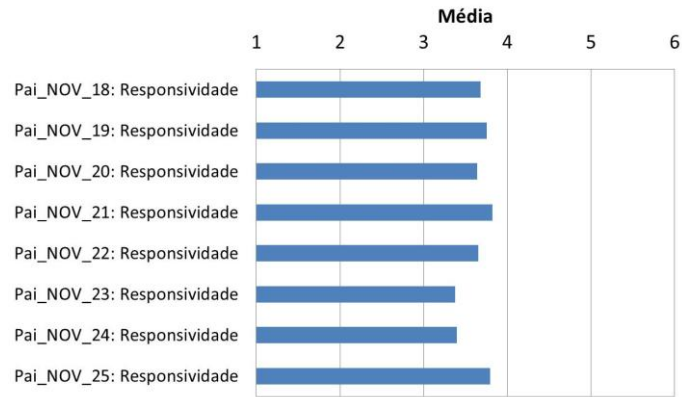
Comunicação Pais-Filhos



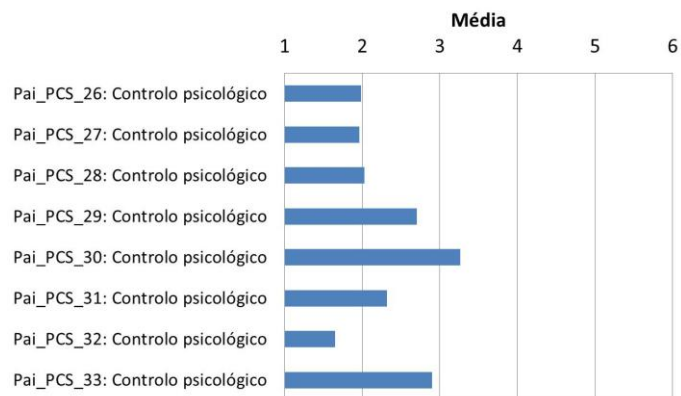
Consistência



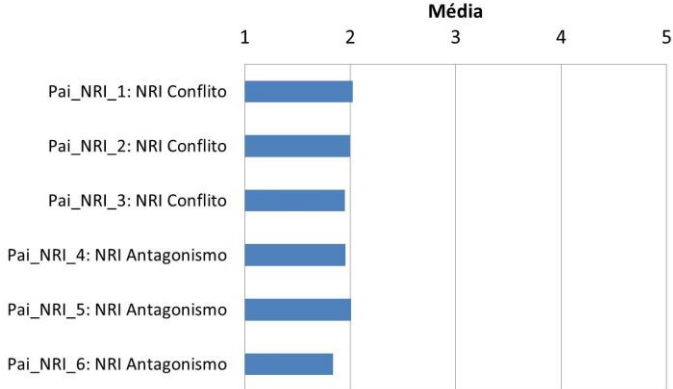
Responsividade



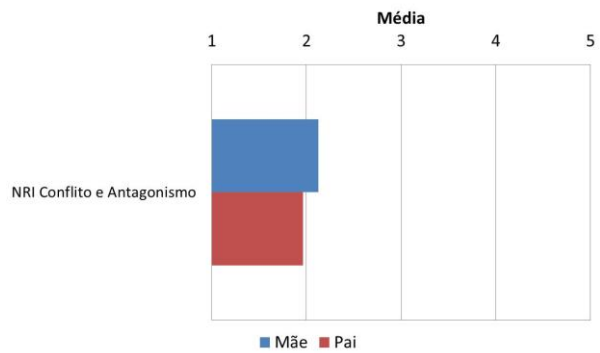
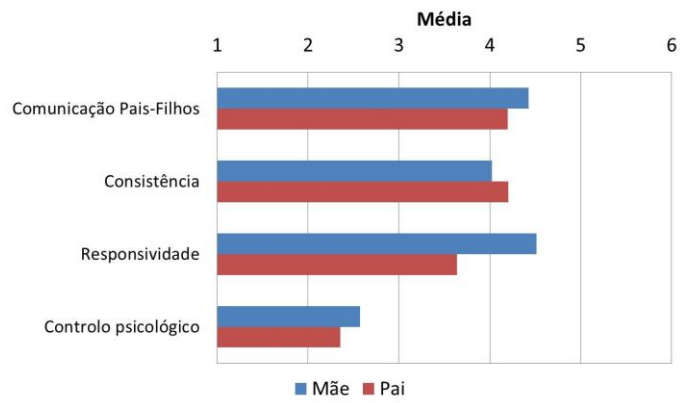
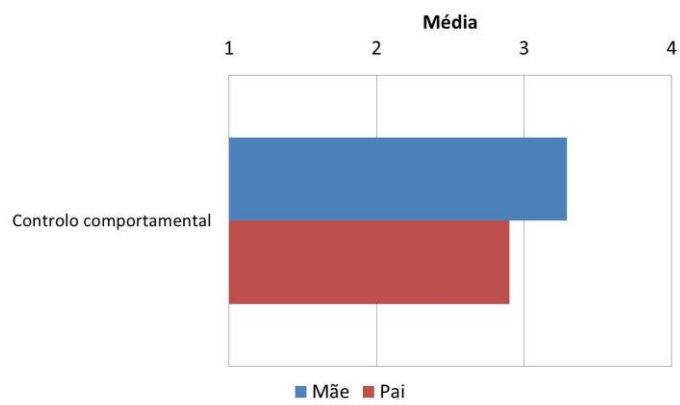
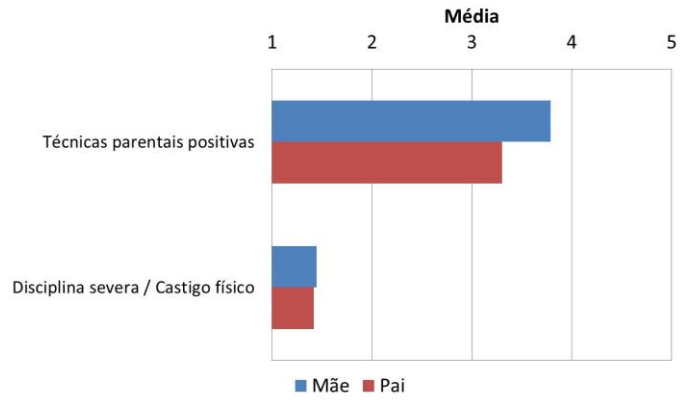
Controlo psicológico



Conflito e Antagonismo



Anexos II



Anexos III

Exmo. Sr. Director da Escola Secundária de Albufeira

S. Brás de Alportel, 31 Janeiro de 2012

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados

No âmbito da pesquisa empírica para a realização da tese de mestrado em Ciências da educação e da formação, pela Universidade do Algarve, venho desta forma solicitar a Vossa Ex.^a que autorize a administração de um questionário a alunos do 3º ciclo e Ensino Secundário desta escola. Este trabalho, cuja orientação científica é efectuada pela Prof. Dra. Cristina Nunes, da Universidade do Algarve, tem por objetivo estudar a influência das práticas parentais no sucesso escolar dos adolescentes imigrantes e portugueses. Descrever e comparar as competências parentais percebidas pelos adolescentes nativos e imigrantes, o sucesso escolar entre os adolescentes.

Pretende-se assim contribuir para uma caracterização das competências parentais e do sucesso escolar dos adolescentes, caracterização essa que poderá ser útil na escolha das intervenções junto dos jovens.

A requerente compromete-se, por sua honra:

- a) A garantir a preservação da confidencialidade dos dados recolhidos;
- b) A não recolher a identidade dos alunos;
- c) A não utilizar os dados pessoais obtidos para fins diversos dos que determinaram o acesso.

Com os melhores cumprimentos,

Pede deferimento,

(Isabel Lacueva Lopes)

Aluna do Mestrado em Ciências da educação e da formação na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

Exmo. Sr. Director da Escola Secundária José Belchior Viegas

S. Brás de Alportel, 22 de Novembro de 2011

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados

No âmbito da pesquisa empírica para a realização da tese de mestrado em Ciências da educação e da formação, pela Universidade do Algarve, venho desta forma solicitar a Vossa Ex.^a que autorize a administração de um questionário a alunos do 3º ciclo e Ensino Secundário desta escola. Este trabalho, cuja orientação científica é efectuada pela Prof. Dra. Cristina Nunes, da Universidade do Algarve, tem por objetivo estudar a influência das práticas parentais no sucesso escolar dos adolescentes imigrantes e portugueses. Descrever e comparar as competências parentais percebidas pelos adolescentes nativos e imigrantes, o sucesso escolar entre os adolescentes.

Pretende-se assim contribuir para uma caracterização das competências parentais e do sucesso escolar dos adolescentes, caracterização essa que poderá ser útil na escolha das intervenções junto dos jovens.

A requerente compromete-se, por sua honra:

- a) A garantir a preservação da confidencialidade dos dados recolhidos;
- b) A não recolher a identidade dos alunos;
- c) A não utilizar os dados pessoais obtidos para fins diversos dos que determinaram o acesso.

Com os melhores cumprimentos,

Pede deferimento,

(Isabel Lacueva Lopes)

Aluna do Mestrado em Ciências da educação e da formação na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

Exmo. Sr. Director da Escola Secundária 3EB Dr. Jorge Correia

S. Brás de Alportel, 16 de Novembro de 2011

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados

No âmbito da pesquisa empírica para a realização da tese de mestrado em Ciências da educação e da formação, pela Universidade do Algarve, venho desta forma solicitar a Vossa Ex.^a que autorize a administração de um questionário a alunos do 3º ciclo e Ensino Secundário desta escola. Este trabalho, cuja orientação científica é efectuada pela Prof. Dra. Cristina Nunes, da Universidade do Algarve, tem por objetivo estudar a influência das práticas parentais no sucesso escolar dos adolescentes imigrantes e portugueses. Descrever e comparar as competências parentais percebidas pelos adolescentes nativos e imigrantes, o sucesso escolar entre os adolescentes.

Pretende-se assim contribuir para uma caracterização das competências parentais e do sucesso escolar dos adolescentes, caracterização essa que poderá ser útil na escolha das intervenções junto dos jovens.

A requerente compromete-se, por sua honra:

- a) A garantir a preservação da confidencialidade dos dados recolhidos;
- b) A não recolher a identidade dos alunos;
- c) A não utilizar os dados pessoais obtidos para fins diversos dos que determinaram o acesso.

Com os melhores cumprimentos,

Pede deferimento,

(Isabel Lacueva Lopes)

Aluna do Mestrado em Ciências da educação e da formação na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

De: <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>

Data: 28 de dezembro de 2011 15:49

Assunto: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de inquérito.

Para: isalacueva@gmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

Foi registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) um pedido de autorização de inquérito com os seguintes dados:

Número de registo: 0269000001

Nome da Entidade: Isabel Maria Lacueva Cardoso Lopes

Nome do Interlocutor: Isabel Maria Lacueva Cardoso Lopes

Designação do inquérito: A Influência das Práticas Parentais no Sucesso Escolar de Adolescentes Imigrantes e Portugueses

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Este pedido vai ser analisado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, e a decisão tomada será comunicada via e-mail.

Desde já agradecemos a sua colaboração, e brevemente entraremos em contacto consigo.

De: <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>

Data: 6 de março de 2012 11:05

Assunto: Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0269000001

Para: isalacueva@gmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0269000001, com a designação *A Influência das Práticas Parentais no Sucesso Escolar de Adolescentes Imigrantes e Portugueses*, registado em 28-12-2011, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Isabel Maria Lacueva Cardoso Lopes

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Diretora de Serviços

DGE

Observações:

- a) Deverá ser obtida a autorização dos encarregados de educação dos alunos a inquirir com menos de 18 anos .
- b) Deverá ser retirado do questionário o nome da escola a fim de manter o anonimato do aluno.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.