

Revista Diversidades nº37

REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA - SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS - DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Vínculos



**Competências Parentais:
Expectativas e Desafios**

pág. 4 - 31



Síndrome de Burnout

pág. 33 - 35



Estatuto da Carreira Docente da RAM

pág. 36



- 3** Editorial
- 4** A Importância da Perceção de Aceitação-Rejeição no Envolvimento com a Escola e no Rendimento Académico
- 12** Os Pais e os Problemas de Comportamento da Criança
- 16** A Leitura de Histórias: Qualidade das Interações entre Pais e Filhos
- 20** Coaching Parental: Uma Prática Partilhada
- 23** As Competências Parentais e as Emoções das Crianças
- 27** Práticas Parentais: Uma Condicionante das Rotinas Educativas
- 32** Testemunho
- 33** Espaço Ψ
- 36** Legislação
- 37** Espaço TIC
- 38** Livros
- 39** Notícias

Ficha Técnica

| | |
|-------------------------|---|
| Diretor | João Manuel Almeida Estanqueiro |
| Redação | Serviços da Direção Regional de Educação e Colaboradores Externos |
| Revisão | Divisão de Apoio Técnico |
| Morada | Rua D. João n.º 57 9054-510 Funchal Telefone: 291 705 860 Fax: 291 705 870 |
| E-mail | revistadiversidades@madeira-edu.pt |
| Grafismo e Paginação | Divisão de Apoio Técnico |
| ISSN | 1646-1819 |
| Distribuição | Gratuita |
| Fotos | Direção Regional de Educação / Ashley Campbell / Clube Naval do Funchal / <i>Family Coaching</i> / hoyasmeg / Isabel Cruz & Margarida Pocinho / Juvelina Pita / Mel-and-Jym / Rebeca Cygnus / o5com / Simão João / USAG-Humphreys |



Ana Paula Vieito

Subdiretora Regional de Educação

O nosso código escrito é pródigo em palavras e expressões que têm, muitas das vezes, o mesmo sentido, apesar da diversidade dos vocábulos utilizados.

O sentido varia de acordo com os interlocutores, com o contexto em que são proferidas, com a intenção comunicativa e com uma série de variáveis, nem sempre identificáveis, quer pela complexidade, quer pela variabilidade.

Ao longo deste número da revista *Diversidades* encontramos vários artigos que nos remetem para uma multiplicidade de assuntos, todos eles com algo em comum: a tríade criança - pais - escola. Cada um deles envolve termos que se entrelaçam, completam e entrelaçam na procura de um sentido, de uma explicação, de uma resposta... Tais expressões sucedem-se e todos nós, enquanto comunidade educativa, as reconhecemos, nomeadamente o rendimento académico, o sucesso escolar, a importância dos docentes na vida escolar dos alunos, a indisciplina, a perda de autoridade da figura do professor, o ambiente familiar e estilo educativo, a capacitação dos pais para se tornarem elementos ativos e conscientes da relevância do seu papel, a motivação para a aprendizagem, entre muitos outros.

Poderíamos continuar *ad aeternum*. A que conclusões chegaríamos? Chegaríamos mesmo a alguma conclusão? Palavras, expressões?... Sim, temos muitas para todas as situações. Mas onde nos levam elas? À ação? À resolução dos problemas?

Como pais, encarregados de educação e docentes indagamo-nos sobre o que é que contribui para o sucesso escolar dos nossos alunos. E é na procura incessante por esta informação que nos deparamos com o tal código linguístico, que por vezes nos confunde. Ainda assim, é com ele que nos expressamos, que debatemos, que nos questionamos. Podemos e devemos fazê-lo!

Enquanto comunidade educativa, usemos a nossa arte da eloquência, a nossa capacidade oratória para, tal como sugere Florence Scovel, fazermos uso das palavras da forma como nos aconselha, “Aquele que conhece o poder da palavra presta muita atenção à sua conversação. Vigia as reações causadas pelas suas palavras, pois sabe que elas não retornarão ao mesmo ponto sem terem causado um efeito”.

A Importância da Percepção de Aceitação-Rejeição no Envolvimento com a Escola e no Rendimento Acadêmico

Inês Grilo, Francisco Machado e Márcia Machado - *Instituto Superior da Maia*



USAG-Humphreys

Introdução

Numa sociedade cada vez mais escolarizada é importante que todos os alunos sintam que pertencem à escola e que têm bons motivos para colher todas as experiências educativas que ela lhes pode proporcionar. Só dessa forma é possível que a escola cumpra todas as funções psicossociais e educacionais que lhe são atribuídas. Nos últimos anos, o insucesso escolar e a falta de envolvimento com a escola têm sido largamente debatidos quer nos meios de comunicação social, quer nos meios políticos e educativos, retratando a relevância do tema e a crescente preocupação da sociedade em relação ao sistema educativo. A indisciplina por parte dos alunos, as queixas acerca da perda de autoridade da figura do professor e a sua conseqüente insatisfação são frequentes nos últimos anos, tornando o caráter relacional da escola um fator a explorar.

Surge assim o interesse pela relação professor-aluno, particularmente no que diz respeito às percepções e sentimentos do aluno acerca desta díade que, segundo vários autores, influencia em grande medida fatores como o seu ajustamento psicológico,

a sua integração social, o desenvolvimento de competências sociais, o envolvimento do estudante com a escola e a qualidade do seu desempenho académico (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007). Por outro lado, sendo a relação com os pais ou cuidadores e o ambiente familiar fundamentais para o ajustamento psicológico de qualquer indivíduo, presume-se que estes sejam fatores importantes para a adaptação do aluno à escola, para o seu envolvimento e integração no contexto escolar e, conseqüentemente, para o sucesso nos seus resultados académicos.

Será que ambos os relacionamentos contribuem de igual forma para a vida escolar dos adolescentes de hoje, tendo a mesma expressão no seu envolvimento escolar e no seu rendimento académico?

No estudo aqui apresentado, pretendeu-se perceber, em primeiro lugar, em que medida é que a percepção do aluno de que pais e professores o aceitam ou rejeitam está associada ao seu envolvimento com a escola e ao seu rendimento escolar.

Um segundo objetivo do mesmo foi verificar se o conjunto das percepções de aceitação-rejeição parental tem tendência a refletir-se no relacionamento com os professores e na percepção do aluno acerca da aceitação-rejeição por parte dos mesmos, confirmando a correlação entre as referidas variáveis.

Neste artigo apresentaremos uma versão resumida desta investigação, começando por um enquadramento teórico das variáveis, descrevendo a amostra utilizada, os instrumentos de medida usados e apresentando, por fim, uma discussão dos resultados encontrados e as conclusões retiradas através dos mesmos.

Sucesso escolar e rendimento académico

Os conceitos de sucesso e insucesso escolar, embora largamente debatidos ao longo das últimas

décadas mantêm-se difíceis de definir devido às inúmeras variáveis que a eles são associadas.

Nos países da União Europeia as definições geralmente utilizadas prendem-se fundamentalmente com a capacidade ou incapacidade do aluno atingir os objetivos globais compreendidos em cada ciclo de estudos (Eurydice, 1995; Pérez, 2009). O êxito no alcance destes objetivos traduz-se normalmente em classificações positivas e, sendo assim, a ideia de sucesso escolar designa também o sucesso do estabelecimento escolar remetendo para as listas de classificação de escolas, nas quais se distinguem aquelas que em termos globais apresentam melhores resultados que outras equiparadas. Por outro lado, o insucesso escolar, segundo a literatura, pode corresponder a diversas situações, entre elas, o número de reprovações, as classificações negativas a cada disciplina, dificuldades de aprendizagem e o abandono de um ciclo de estudos (Pérez, 2009).

Assim, apesar de sabermos que o rendimento escolar não é o único indicador de sucesso ou insucesso, constituindo-se como um critério muito redutor, não podemos negar a importância das classificações escolares. Desta forma, optamos por considerar como variável para o estudo, o rendimento escolar (classificações finais de três períodos letivos), por representarem a forma mais acessível de avaliar o sucesso ou insucesso no desempenho geral de um aluno no seu percurso escolar, determinando a maior parte das vezes a continuação ou o abandono precoce do mesmo.

Envolvimento Escolar

O envolvimento escolar pode ser descrito, de forma muito sucinta, como a tendência do aluno para estar emocional, cognitiva e comportamentalmente envolvido nas diferentes atividades académicas e na vida escolar, que são fatores indissociáveis de um alto rendimento académico e de uma vivência escolar positiva e bem-sucedida (Thijs & Verkuyten, 2009). A importância deste constructo é reconhecida principalmente por educadores e professores por se observar que há um número excessivo de estudantes aborrecidos, desmotivados e “desconectados” com os aspetos académicos e sociais do quotidiano escolar. Assim, a promoção do envolvimento académico é

tratada em vários estudos como um possível antídoto para esta situação que, ao manter-se, significa o comprometimento do futuro sucesso dos atuais adolescentes, particularmente no que diz respeito à integração e adaptação no mercado de trabalho.

Nas revisões da literatura acerca do tema podemos encontrar vários modelos de envolvimento escolar. O que optamos considerar para esta investigação foi elaborado por Appleton, Christenson e Furlong (2008), que descrevem três componentes ou subtipos essenciais para o envolvimento escolar: comportamental, cognitivo e psicológico.

Segundo os seus trabalhos, o envolvimento comportamental remete para a tendência do aluno em participar nas atividades académicas (na sala de aula e em contextos extra aula), nas atividades sociais e extracurriculares propostas pela escola. O envolvimento cognitivo traduz-se na ideia de investimento e empenho nas tarefas e na elaboração de estratégias (mecanismos de *coping*) para o alcance de objetivos escolares e para a compreensão de que estas duas competências são necessárias para gerir eventuais dificuldades académicas e alcançar o sucesso. Daí ser possível a correlação entre envolvimento académico e rendimento académico. Por sua vez, o envolvimento emocional ou psicológico, que inclui as relações com professores, colegas e funcionários, relaciona-se com as ligações afetivas que se criam, a perceção de apoio por parte dos professores e pais em relação à aprendizagem, o sentimento de pertença à escola e orgulho nesta e a motivação intrínseca e extrínseca para o cumprimento das tarefas (Moreira et al., 2009). A perceção de apoio por parte dos pais e dos professores serve como indicador da qualidade afetiva dos relacionamentos nas díades referidas, pelo que este fator estará tendencialmente relacionado com as perceções de aceitação-rejeição também utilizadas como variáveis na presente investigação.

Teoria de aceitação e rejeição parental (PART)

Como já foi referido, duas das variáveis utilizadas dizem respeito a perceções de aceitação-rejeição interpessoal retiradas do quadro conceptual da teoria da aceitação e rejeição parental, comumente representada pela sigla *PARTheory* (*parental*

acceptance-rejection theory), de Ronald Rohner.

Esta é uma teoria de socialização que apresenta como principais objetivos prever e explicar as maiores causas, consequências e outras contingências da percepção de aceitação ou rejeição parental internacionalmente (Rohner, 1986, 2010; Rohner & Khaleque, 2010). Um dos postulados fundamentais da teoria de aceitação-rejeição parental, que é de particular relevância para a presente investigação, é o princípio de que o ajustamento psicológico, comportamental e cognitivo das crianças e adolescentes por todo o mundo é afetado pela percepção de serem aceites ou rejeitados pelos seus pais e/ou outras figuras de vinculação. Importa também explicar que a teoria PART assume a percepção de aceitação-rejeição como um contínuo no qual todas as pessoas poderão ser colocadas, visto que no conjunto dos nossos relacionamentos, todos nós já experienciamos mais ou menos apoio, carinho ou amor. No extremo deste contínuo que respeita à de aceitação percebida, incluem-se percepções de carinho/afeto, apoio, cuidado e nutrição manifestadas verbal ou não verbalmente pelas figuras parentais. Já o polo oposto do mesmo remete para a percepção de ausência destes sentimentos e comportamentos positivos e para a presença de uma variedade de comportamentos lesivos física, psicológica e simbolicamente (Rohner, 1986, 2010; Rohner, Cournoyer, & Khaleque, 2009).

Os resultados da investigação internacional apontam para quatro formas fundamentais de rejeição percebida: frieza e falta de afeto, hostilidade e agressividade, indiferença e negligência e, por último, rejeição indiferenciada. Quando alguém experiencia a percepção de rejeição indiferenciada, sente que não é efetivamente alvo do carinho, afeto ou amor do outro significativo mas não encontra necessariamente razões para justificar este sentimento.

É também fundamental ter em conta que a teoria PART se integra numa perspetiva fenomenológica segundo a qual, o comportamento e desenvolvimento humanos são afetados mais pela percepção do indivíduo do que pelos acontecimentos em si. Só assim podemos justificar o facto de muitas crianças serem negligenciadas e não se sentirem rejeitadas enquanto outras experienciam o sentimento de rejeição apesar

de serem alvo de carinho, afeto e preocupação por parte dos pais ou principais cuidadores (Rohner, 1986).

Os estudos de Rohner e outros investigadores têm permitido constatar que por todo o mundo, as consequências da rejeição parental ao nível do desenvolvimento e comportamento das crianças são as mesmas e que o que varia culturalmente são os comportamentos considerados rejeitantes (Rohner, 2000).

Importância dos pais e professores na vida escolar do adolescente

A investigação tem demonstrado de forma consistente a importância e influência dos pais ou cuidadores principais no desenvolvimento do adolescente, correlacionando-a com variáveis mediadoras do desempenho escolar, como é o caso da autoestima ou percepção de autoeficácia que impulsionam de forma positiva o cumprimento dos objetivos escolares e conseqüentemente o sucesso académico dos alunos (Duchesne & Ratelle, 2010; Frank, Plunkett, & Otten, 2010; Stoltz, Barber, Olsen, Erikson, Bradford, Maughan, & Ward, 2004).

Segundo Duchesne e Ratelle, num estudo publicado em 2010, pais envolvidos, ou seja, que expressam através dos seus comportamentos e atitudes, aceitação, apoio, assistência e responsabilidade perante o filho, nomeadamente no que toca à sua vida escolar ou académica promovem uma boa autoestima e percepção de autoeficácia e motivação, que quando orientadas para o percurso escolar são fatores preditores de boas classificações, mestria na gestão dos objetivos escolares e, por consequência, experiências de sucesso.

Por outro lado, as práticas educativas num estilo autoritário, em que os pais recorrem frequentemente a punições e altos níveis de controlo do comportamento e afeto insuficiente, demonstraram agir em detrimento da autoconfiança, motivação e rendimento académico dos filhos adolescentes. Encontraram-se ainda, no mesmo estudo, correlações entre o fraco envolvimento parental e o estilo autoritário e sintomatologia ansiosa e depressiva nos alunos, que condiciona necessariamente o seu ajustamento psicológico e social e também os seus recursos para

uma aprendizagem bem-sucedida.

Há ainda outros estudos que referem que quando este relacionamento entre pais e filhos é positivo, afetuoso e apoiante tem como produto jovens competentes do ponto de vista socioemocional, sendo essa característica pessoal que lhes permite uma boa adaptação ao contexto social da escola, aos desafios que este apresenta e uma boa relação com professores e pares (dimensões do envolvimento psicológico com a escola), que por sua vez se correlaciona positivamente com o alto rendimento académico (Sapienza, Aznar-Farias, & Silveiras, 2009; Wentzel, 1999).

Os professores são indiscutivelmente figuras detentoras de uma grande influência no ajustamento psicológico e no desempenho e envolvimento escolar das crianças e adolescentes. Determinadas características, tanto pessoais como do seu método de ensino (e.g. paciência, dedicação, atitude democrática no ensino) facilitam a aprendizagem e promovem o gosto pelo contexto escolar e o sentimento de pertença à escola. Além disso, uma boa relação entre alunos e professores promove uma perceção positiva do aluno em relação a si mesmo, motivação escolar, melhor adaptação ao contexto social da escola e, conseqüentemente, melhor aproveitamento (Hallinan, 2008; Lee, 2007). No entanto, no que diz respeito à exploração das causas e conseqüências de uma relação menos positiva entre os dois, o volume de investigação existente é menor (Khan, Haynes, Armstrong, & Rohner, 2010). A exploração dos efeitos que a perceção subjetiva de rejeição poderá ter na vida escolar e pessoal do aluno é um campo de interesse para a investigação atual e que tem merecido uma crescente atenção. Segundo o estudo de Gregory e Ripski, realizado em 2008, os alunos que se sentem rejeitados pelos professores são os que apresentam menor envolvimento com a escola e são também os que têm tendência a evitá-la, faltando às atividades escolares.

Objetivos e problemas de investigação

A teoria de aceitação-rejeição interpessoal apresenta evidências de que o ajustamento psicológico e comportamental das crianças e adolescentes é influenciado significativamente



pelas suas perceções de aceitação ou rejeição por parte das figuras significativas, nomeadamente pais e professores. Desta forma, vários estudos que utilizam as perceções de aceitação-rejeição parental e do professor correlacionam-nas com o rendimento e envolvimento escolar. Encontrar associações positivas entre estas variáveis foi um dos objetivos da presente investigação. Um segundo objetivo foi testar as associações entre as duas últimas variáveis, rendimento escolar e envolvimento escolar. Ainda relativamente às perceções sobre a qualidade dos relacionamentos entre os adolescentes e as figuras significativas, pretendemos verificar se as perceções de aceitação-rejeição parental estão associadas às perceções de aceitação-rejeição do professor. Este terceiro objetivo baseia-se no pressuposto de que a aceitação ou rejeição experienciada no seio familiar molda em determinado grau os relacionamentos com pessoas pertencentes a outros contextos, como os professores.

Amostra

Os participantes deste estudo fazem parte de quatro turmas do 3.º ciclo que frequentavam na data da recolha de dados uma escola pública no distrito do Porto. O grupo de 95 sujeitos foi constituído por adolescentes, na sua maioria, de nacionalidade portuguesa (93.7%), dos quais 46 são do sexo feminino e 49 do sexo masculino. As suas idades variam entre os 13 e os 17 anos, verificando-se que o valor modal corresponde aos 14 anos de idade

(42.1%). O valor modal das classificações é de 2.75 e a média é de 3.20, o que indica que, de modo geral, as classificações dos alunos da amostra são média-baixas. Quanto à constituição do agregado familiar dos adolescentes, a maioria reside com o pai ou padrasto, mãe ou madrasta e irmãos (72.2%).

Instrumentos utilizados

Questionário de Aceitação-Rejeição Parental (PARQ)

O *Questionário de Aceitação-Rejeição Parental* é um instrumento de autorrelato construído de forma a avaliar a percepção dos adolescentes acerca da aceitação e rejeição de cada uma das figuras parentais (Tulviste & Rohner, 2010). No seu enunciado, é pedido aos sujeitos que reflitam sobre a forma como são tratados pelos pais ou outros cuidadores principais.

O conjunto de itens está formulado de forma a medir as 5 dimensões de percepção de aceitação-rejeição parental, tais como, carinho, hostilidade, indiferença/negligência e rejeição indiferenciada.

Questionário de Aceitação-Rejeição do Professor (TARQ)

O *Questionário de Aceitação-Rejeição do Professor* tem uma estrutura análoga ao PARQ (versão para crianças/adolescentes), mas os seus itens são afirmações relativas à percepção dos alunos acerca da aceitação-rejeição e do controlo dos comportamentos que experienciam por parte do professor. É constituído por 29 itens distribuídos pelas mesmas cinco subescalas referidas na descrição do instrumento anterior, sendo que estas avaliam as percepções dos alunos acerca do carinho/afeto do professor. O TARQ apresenta um coeficiente Alfa de 0.84, sendo assim parametricamente válido (Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010).

Escala de Avaliação do Envolvimento Escolar (EAEE)

A escala de envolvimento escolar utilizada neste trabalho de investigação é a versão portuguesa do *Student Engagement Instrument* (SEI) adaptada e validada para a população portuguesa por Moreira, Machado, Dias e Petracchi, em 2009. Foi construída de forma a avaliar o envolvimento escolar, nas

dimensões psicológica e cognitiva, de adolescentes. Os itens distribuem-se por duas escalas, a escala de envolvimento cognitivo e a escala de envolvimento psicológico. A primeira escala corresponde a indicadores internos do envolvimento escolar como a autorregulação da aprendizagem, a relevância atribuída ao trabalho escolar e as aprendizagens no sentido da realização de objetivos presentes e futuros. A segunda diz respeito a aspetos como o sentimento de pertença à escola, o orgulho na instituição e aos relacionamentos com colegas, professores e outros indivíduos que integram o contexto escolar. Cada uma das escalas descritas divide-se por três subescalas. À escala de envolvimento cognitivo correspondem as subescalas: controlo e relevância do trabalho escolar, objetivos e expectativas de futuro e motivação extrínseca. À escala de envolvimento psicológico, por sua vez, correspondem as subescalas: relacionamento professor-aluno, apoio familiar em relação à aprendizagem e apoio dos pares na aprendizagem (Moreira et al., 2009).

Apresentação e discussão de resultados

Segundo os modelos ecológicos, o sucesso escolar é influenciado por uma rede complexa de processos proximais que incluem tanto relações sociais, como a participação em várias atividades e contextos como o lar, a escola, a vizinhança ou comunidade. A investigação precedente confirma que a presença de adultos atentos, apoiantes e afetuosos nos sistemas mais próximos dos indivíduos representa um fator promotor e muitas vezes explicativo das variáveis do sucesso escolar (e.g. Wooley & Bowen, 2007).

Os resultados deste estudo vão ao encontro do que é sugerido pela literatura, salientando o papel dos pais e professores no envolvimento escolar e no rendimento escolar dos adolescentes. A investigação aqui representada fornece evidências de que o carinho parental percebido está efetivamente associado ao aumento do envolvimento escolar.

É importante relembrar que o envolvimento escolar é um constructo abrangente que inclui desde aspetos de carácter cognitivo, como o controlo e a relevância atribuídos ao trabalho escolar, até fatores emocionais e psicológicos como o relacionamento com os colegas. Efetivamente, estudos recentes referem

que relacionamentos parentais caracterizados pelo carinho e aceitação, confiança mútua e apoio são mais frequentemente associados ao envolvimento escolar psicológico, à boa integração dos adolescentes no grupo de pares, melhores relacionamentos com os professores e a uma adaptação favorável ao contexto escolar, em comparação com relacionamentos parentais caracterizados pela hostilidade ou simplesmente pela negligência afetiva. A qualidade do relacionamento afetivo entre pais e filhos reflete-se no ajustamento psicológico da criança ou adolescente, potenciando ou inibindo as suas competências sociais, a sua autoestima e as suas crenças de autoeficácia (e.g. Falkenstein, 2010; Sheeber, Davis, Leve, Hops, & Tildesley, 2007). Assim, quando o relacionamento entre pais e filhos é saudável e caracterizado pela aceitação os adolescentes terão melhores condições para a sua integração no contexto escolar e para a participação e envolvimento nas tarefas que a escola propõe, o que contribuirá para um bom desempenho académico.

Ainda no que concerne a este problema de investigação é de destacar que as variáveis, envolvimento escolar e percepções de aceitação-rejeição do professor, também revelaram uma associação positiva, beneficiando esta de um carácter causal. Em termos estatísticos podemos dizer que 16% da variância do envolvimento escolar dos participantes pode ser explicada pela percepção de aceitação ou rejeição por parte dos seus professores. É possível considerar que neste grupo de alunos a percepção de aceitação por parte do professor influencia positivamente o envolvimento escolar, potenciando-o e que a percepção de rejeição por parte do professor o influencia negativamente.

Tanto os estudos sobre as consequências das percepções de aceitação-rejeição do professor, como sobre o envolvimento escolar são escassos, especialmente no que respeita à investigação feita em Portugal. No entanto, estas conclusões são coerentes com a investigação internacional sobre o tema. Estudos como o de Walker e Green (2009) ou de Lock (2010) indicam que as percepções sobre a importância e significado da escola são altamente influenciadas pela percepção de aceitação, respeito e apoio por parte dos professores.



Ainda nos resultados respeitantes ao primeiro problema colocado, foi encontrada uma associação significativa entre o carinho percebido da mãe e o rendimento escolar. Esta conclusão é frequentemente encontrada na literatura, visto que o carinho e o envolvimento parental fomentam a crença na capacidade e a autoestima, criando crianças e adolescentes mais capazes para responder aos desafios cognitivos impostos pelas tarefas escolares (Connel, Spencer, & Abber, 1994, cit. por Peixoto, 2004).

Julgamos que o facto desta correlação se encontrar apenas com o carinho da figura feminina se prende com o papel tradicionalmente ocupado pela mulher e mãe no nosso sistema sociocultural. A mãe é de forma geral tida como o elemento do agregado cuja função é a de estabelecer e supervisionar tarefas, como os deveres de casa ou o estudo regular. Autores como Carvalho (2000) entendem até que a figura materna, numa família padrão, assume normalmente um papel coadjuvante em relação ao professor.

Não foi encontrada uma relação entre a percepção de aceitação do professor e o rendimento académico, como seria de esperar e como é proposto pela investigação. Este resultado poderá dever-se ao papel mediador do envolvimento escolar nas classificações finais, ou seja, é provável que a percepção de carinho do professor afete o rendimento escolar, através do grau de envolvimento psicológico e cognitivo do aluno com a escola e que uma relação mais direta não seja passível de demonstrar nesta amostra. Poderão existir, ainda, outras variáveis influentes, não avaliadas neste estudo, que interfiram com esta relação. No entanto,



as percepções de rejeição do professor apresentam-se aqui como negativamente associadas ao rendimento escolar, o que significa que as classificações são mais baixas quanto maior for a rejeição percebida por parte desta figura.

Lembrando que a hostilidade e a indiferença dão origem a determinadas predisposições de personalidade como a hostilidade, agressividade, baixa autoestima e percepção de baixa autoeficácia, (Rohner & Khaleque, 2010), o resultado anterior surge de acordo com o esperado. O aluno que se percebe como rejeitado poderá adotar uma atitude menos participativa nas aulas, sentir-se menos capaz nas tarefas e momentos de avaliação, estar menos motivado para estudar (Lee, 2007) ou, mesmo, reagir de forma hostil aos professores deteriorando o seu relacionamento com estes, bem como as suas condições psicológicas para aprender os conteúdos lecionados e obter boas classificações (Melton, 2010).

Em resposta ao problema seguinte, no qual testamos a associação entre o envolvimento escolar e o rendimento escolar obtivemos como resultado uma associação positiva indicando um aumento proporcional das variáveis em função uma da outra. Esta é uma conclusão partilhada pela maioria dos autores em estudos neste âmbito. O envolvimento escolar na sua vertente mais cognitiva é comumente definido como um conjunto de comportamentos direcionados para o esforço académico, como o tempo dedicado ao trabalho de casa, a preparação das aulas, a atenção nas aulas, o levantamento de

questões para esclarecer dúvidas, entre outros. É através deste argumento que autores como Bruyn (2005) afirmam que o envolvimento académico e o rendimento escolar estão significativamente associados, acrescentando ainda que o envolvimento é a variável através da qual outros fatores como a motivação, o apoio parental e os comportamentos dos professores atuam no rendimento. Por conseguinte, o estudo aprofundado em torno do envolvimento escolar poderá providenciar aos pais e educadores dados fundamentais para melhorar o ambiente escolar, os comportamentos dos alunos e as classificações, sendo no fundo uma variável importantíssima a ter em conta na promoção do sucesso escolar.

O último problema de investigação colocado correspondeu ao objetivo de verificar se as percepções de aceitação-rejeição por parte dos pais estavam positivamente associadas às percepções de aceitação-rejeição do professor.

Os resultados confirmaram não só a existência desta associação, mas também que o carinho da mãe tem um carácter preditor em relação ao carinho da figura do professor e que, por outro lado, a hostilidade/agressividade da mãe tem um carácter preditor em relação à percepção de hostilidade/agressividade da figura do professor. Estes dados estão de acordo com os conteúdos da PART, visto que esta postula que tanto a aceitação como a rejeição dos cuidadores principais se refletem na personalidade, comportamentos e relacionamentos dos indivíduos, moldando as suas representações mentais acerca do mundo e dos outros (Rohner, 1896; Rohner & Khaleque, 2005; Rohner et al., 2009). Assim, entende-se que um adolescente que experienciou carinho e aceitação ao longo do seu desenvolvimento, por parte das suas figuras parentais, terá tendência a viver de forma positiva e satisfatória os seus relacionamentos com outras figuras significativas e a perceber as suas relações como seguras. Em contraste, um indivíduo que experienciou sentimentos de rejeição durante o seu crescimento terá uma menor autoestima, perspetivará menos segurança nos seus relacionamentos e será mais sensível a demonstrações de rejeição por parte dos que o rodeiam, como é o caso dos professores (Rohner, 1896; Rohner et al., 2009; Rohner & Khaleque, 2005). Também de acordo com Falkenstein

(2010), as crianças e adolescentes educadas em famílias negligentes ou abusivas têm menos recursos para aprenderem competências sociais importantes que lhes permitam desenvolver relacionamentos bem-sucedidos, em contextos sociais como a escola. Este déficit de competências emocionais e sociais vai afetar as suas interações diárias com outros indivíduos, como os professores, provocando nestes reações e comportamentos compreendidos no eixo da rejeição.

Conclusões

Com o estudo realizado procurou-se, em primeiro lugar, aprofundar o conhecimento existente sobre o impacto da qualidade dos relacionamentos afetivos em fatores indicadores de sucesso escolar.

Concluiu-se que, de modo geral, o carinho ou a rejeição percebidos contribuem significativamente para a qualidade da vivência escolar dos adolescentes e conseqüentemente para a obtenção de melhores ou piores classificações. É importante referir que as percepções de aceitação-rejeição do professor revelaram ter um papel preponderante no grau de envolvimento do adolescente com a escola. Tendo em conta que a relação entre as duas variáveis é ainda pouco estudada, especialmente no contexto português, esperamos que este resultado incentive futuras investigações.

Em segundo lugar, e no sentido de ligar de forma lógica todas as variáveis, testou-se a relação entre as variáveis envolvimento escolar e rendimento escolar, provando-se uma associação positiva entre o envolvimento escolar cognitivo e os resultados escolares.

Por fim, procurou-se verificar se as percepções de aceitação-rejeição parental são explicativas das percepções de aceitação-rejeição do professor e concluiu-se que essa relação se comprova na amostra deste estudo.

Consideramos que, todos os anteriores resultados têm implicações práticas relevantes. As conclusões induzidas pelos mesmos poderão contribuir, por exemplo, para a construção de programas e medidas de promoção do sucesso ou de prevenção do abandono escolar, nomeadamente, que se foquem mais sobre questões relacionais e emocionais e menos

sobre questões meramente cognitivas e de rendimento académico. Poderão ser ainda úteis na formação de pais e professores, no que respeita às tão importantes competências de relacionamento entre estes e seus educandos. É importante valorizar o papel decisivo da qualidade das relações interpessoais no processo de aprendizagem e na promoção do rendimento académico.

Esperamos, essencialmente, que o estudo em questão contribua para o reconhecimento da importância do afeto, carinho e do apoio entre os agentes educativos e os seus educandos, lembrando que estes são fatores indispensáveis para uma educação de sucesso.

Bibliografia

- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student Engagement with School: Critical, Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the schools*, 45(5), 369-386.
- Bruyn, E. H. (2005). Role Strain, Engagement and Academic Achievement in Early Adolescence. *Educational Studies*, 31 (1),15-27.
- Carvalho, M. (2000). Relações entre a Família e a Escola e as suas Aplicações de Género. *Cadernos de Pesquisa*, 110, 143-155.
- Duschesne, S., & Ratelle, C. (2010). Parental Behaviors and Adolescents' Achievement Goals at the Beginning of Middle School: Emotional Problems as Potential Mediators. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 497-507.
- Eurydice (1995). *A luta contra o Insucesso Escolar. Construir uma educação Inclusiva: Um desafio para a construção Europeia*. Lisboa: DEGPGEF.
- Falkenstein, A. C. (2010). *Parent-Child Relationships as Predictors of Change in Teacher-Child Relationships*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia da Universidade de Oregon, Proquest Dissertations & Theses.
- Frank, G., Plunkett, S., & Otten, M. (2010). Perceived Parenting, Self-Esteem, and General Self-Efficacy. *Journal of Marriage and Family Studies*, 19, 738-746.
- Gregory, A., & Ripski, M. B. (2008). Adolescent trust in Teachers: Implications for Behavior in the high School Classroom. *School Psychology Review*, 37(3), 337-353.
- Hallinam, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81, 271-283.
- Khaleque, A., & Rohner R. P. (2002). Perceived parental Acceptance-Rejection and Psychological Adjustment: a Meta-Analysis of Cross-Cultural and Intracultural Studies. *Journal of Marriage and Family*, 64(1), 54-64.
- Khan, S., Haynes, L., Armstrong, A., & Rohner. R. (2010). Perceived Teacher Acceptance, Parental Acceptance, Academic Achievement, and School Conduct of Middle School Students in the Mississippi Delta Region of the United States. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 283-294.
- Lee, S. J. (2007). The relations between the student teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33 (2), 209-216.
- Lock, S. (2010). Voices of At-Risk Youth: Perceptions of Continuation High-School Students Regarding factors affecting their Engagement. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Redlands, *Proquest Theses & Dissertations*.
- Melton, S. (2010). *Relationships between six-graders' perceptions of parental acceptance-rejection and their performance at school*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Tennessee. Proquest Thesis and Dissertations.
- Moreira, P., Vaz, F., Dias, P., & Petracchi, P. (2009). Psychometric Properties of the Portuguese Version of the Student Engagement Instrument. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(4), 303-317.
- Murray, C., & Zvoch, K. (2009). Teacher-Student Relationships Among Behaviorally At-Risk African American Youth From Low-Income Backgrounds: Student Perceptions, Teacher Perceptions, and Socioemotional Adjustment Correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, XX(X), 1-14.
- Patrick, H., Ryan, A., & Kaplan, A. (2007). Early Adolescents Perceptions of Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. *Journal of*

educational psychology, 99, 183-98.

Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, auto-conceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 12, 235-244.

Pérez, V. M. (2009). Condicionantes do fracasso escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 51, 67-85.

Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: foundations of parental acceptance-rejection theory*. Estados Unidos da América: National Council on Family Relations.

Rohner, R. P. (1975). *They love me, they love me not: a worldwide study of the effects of parental acceptance and rejection*. New Haven: Human Relations Area Files Press.

Rohner, R. P. (2010). Perceived Teacher Acceptance, Parental Acceptance, and the Adjustment, Achievement, and Behavior of School-Going Youths Internationally. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 211-221.

Rohner, R. P., & Khaleque A. (2010). Testing central postulates of parental acceptance-rejection theory (PARTheory): a meta-analysis of cross-cultural studies. *Journal of Family Theory and Review*, 2, 73-87.

Rohner, R. P., & Khaleque A. (2005). *Handbook for the Study of parental acceptance and rejection*, 4th Edition. Storrs, Rohner Research Publications.

Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2009). *Introduction to parental acceptance-rejection theory, methods, evidence and implications*. Manuscrito não publicado, Universidade de Connecticut, Centro de Estudo da Aceitação-Rejeição Parental.

Rohner, R. P.; Parmar, P.; Ibrahim, M. (2010). Perceived teachers' acceptance, parental acceptance, behavioral control, school conduct, and psychological adjustment among school-age children in Kuwait. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 269-282.

Sapienza, G., Aznar-Farias M., & Silveiras E. (2009). Competência Social e Práticas educativas Parentais em Adolescentes com Alto e Baixo Rendimento Académico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 208-213.

Sheeber, L. B., Davis, B., Leve, C., Hops, H., & Tildesley, E. (2007). Adolescents' Relationship with their mothers and Fathers: Associations with Depressive Disorders and subdiagnostic symptomatology. *Journal of Abnormal Psychology*, 116(1), 144-154.

Stoltz, E., Barber, K., Olsen, A., Erikson, L., Bradford, K., Maughan, S., & Ward D. (2004). Family and School Socialization and Adolescent Academic Achievement: A Cross-National Dominance Analysis of Achievement Predictors. *Marriage and Family Review*, 2, 8-32.

Thijis, J., & Verkuyten, M. (2009). Students Anticipated Situational Engagement: The roles of Teacher Behavior Personal Engagement and gender. *The Journal of genetic psychology*, 170(3), 268-286.

Tulviste, T., & Rohner, R. P. (2010). Relationships Between Perceived Teachers' and Parental Behavior and Adolescent Outcomes in Estonia. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 222-238.

Walker, C. O., & Green, B. A. (2009). The Relations Between Student Motivational Beliefs and Cognitive Engagement in High School. *Journal of Educational Research*, 102(6), 463-471.

Wentzel, K. (1999). Socio-Motivational Processes and Interpersonal Relationships: Implications for Understanding Motivation at School. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76-97.

Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the Context of Risk: Supportive Adults and School Engagement of Middle School Students. *Family Relations*, 56, 52-54.

Os Pais e os Problemas de Comportamento da Criança

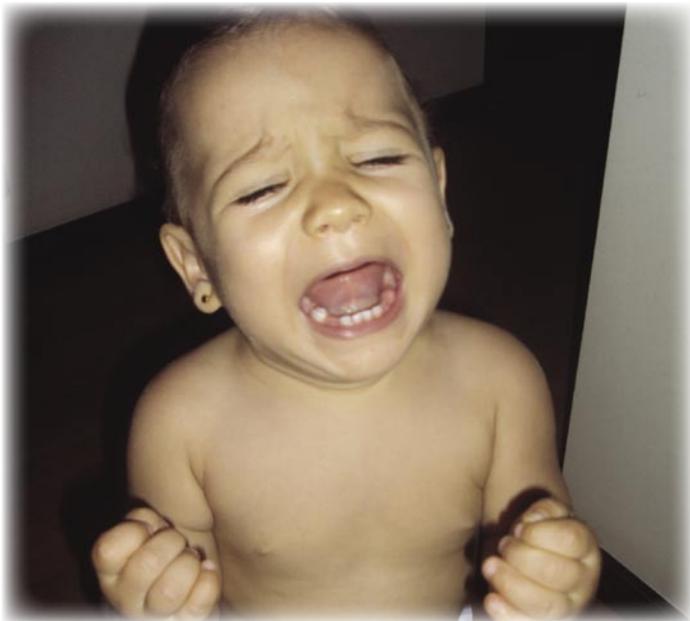
Maria João Carapeto - Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional de Braga

Nos nossos dias e na sociedade em que vivemos, os problemas de comportamento da criança constituem, de vários modos, um tema de interesse. Uma das questões que frequentemente se coloca é: *terá o comportamento parental algum papel no surgimento e manutenção de comportamentos problemáticos na criança?* Será este o ponto de partida para as ideias que se seguem.

Em primeiro lugar, o que se entende por problemas de comportamento? Regra geral, a expressão refere-se a comportamentos externalizantes (Achenbach, 1997), isto é, aqueles com que a criança (ou adulto) interage, ativa e desfavoravelmente, com o ambiente em que vive (especialmente o social), comportamentos estes marcados por oposição, hiperatividade, impulsividade, agressão, desafio e manifestações antissociais, e que

acabam por prejudicar a aquisição das competências esperadas para a sua idade. Pode dizer-se que a severidade destes comportamentos é variável, desde manifestações comportamentais problemáticas, mais ou menos normativas e transitórias numa determinada idade ou período do desenvolvimento (ex.: uma criança de ano e meio que tira um brinquedo a um colega), até padrões de comportamento que, pela sua gravidade, chegam a merecer diagnósticos clínicos como os de perturbação de hiperatividade, perturbação do comportamento ou perturbação de oposição (American Psychiatric Association, 2002).

Os problemas de comportamento da criança resultam, acredita-se hoje, da combinação de uma multiplicidade de fatores. O modelo dos quatro fatores, com o qual Barkley (1997) o explica aos



pais que participam no seu programa de treino, oferece uma boa síntese. Características da criança, características dos pais e acontecimentos stressores da família (baixo rendimento económico, discórdia conjugal, etc.) combinam-se e contribuem para definir os padrões de interação pais-criança, o quarto fator. E são estas interações concretas que, em boa parte, propiciam a manutenção (se não o surgimento) de problemas comportamentais. Assim, muito embora algumas características da criança (ex.: temperamento difícil, predisposição genética) possam, por si só, dar lugar a comportamentos problemáticos, Barkley (1997) sublinha a forma como os pais antecipam e reagem a esses comportamentos.

Assumido assim que o comportamento problemático da criança poderá estar, pelo menos em parte, relacionado com o comportamento parental, que características dos pais e do seu comportamento estarão em causa? Tentar-se-á de seguida ordenar e encadear algumas ideias que, a este respeito, vão emergindo da investigação existente.

- *Características dos pais.* É possível que algumas características pessoais dos pais estejam associadas a maior probabilidade de problemas de comportamento das crianças. O comportamento externalizante (por exemplo, de tipo hiperativo) ou internalizante (por exemplo, depressão) dos pais, certas crenças parentais sobre o (mau) comportamento dos filhos, ausência do pai, entre outros, são referidos na

literatura como possíveis fatores de risco (Johnston & Mash, 2001; Morrell & Murray, 2003; Qi & Kaiser, 2003; Sandberg, 2002; Wahl & Metzner, 2012).

- *Interações pais-criança.* Em geral, as características dos pais (como também os acontecimentos stressores da família) exercem o seu efeito no comportamento da criança, não de forma direta, mas porque interferem nas interações pais-criança (e.g., Morrell & Murray, 2003; Sandberg, 2002). Por exemplo, as mães deprimidas tendem a ser mais críticas e desaprovadoras, a iniciar mais comportamentos hostis com os seus filhos e de modo indiscriminado, bem como a ser menos positivas nas interações com estes. E são estas interações negativas, mais prováveis com mães deprimidas, que parecem propiciar problemas comportamentais na criança. O mais importante parece pois ser a qualidade das efetivas interações pais-criança.

- *Estilos parentais.* O comportamento da criança parece ser influenciado, não por práticas parentais isoladas, mas por padrões comportamentais, isto é, pela globalidade das inúmeras interações ao longo do tempo, em diferentes cenários e de diversos modos. Comportamentos parentais de aprovação, orientação, estratégia, motivação, sincronia e ausência de controlo coercivo, todos em conjunto, melhor do que cada um deles por si só, definem um padrão parental de aceitação-responsividade face à criança que parece ligado a baixo comportamento externalizante (Rothbaum & Weisz, 1994). Um estudo com crianças portuguesas mostra que aquelas que descrevem o comportamento dos seus pais como sendo de suporte emocional (acompanhado ou não de controlo), por oposição a descrevê-lo como rejeitante-controlador ou então de baixo suporte emocional, são aquelas que apresentam menos problemas de comportamento externalizante, segundo pais e professores (Pereira, Canavarro, Cardoso, & Mendonça, 2009). O uso de violência, a comunicação pouco centrada na criança, a inconsistência do comportamento parental ao longo do tempo e/ou das situações, a discordância pai-mãe repetida, etc., são outros padrões parentais que têm sido associados a níveis mais elevados de comportamento problemático nas crianças (Dwairy, Achoui, Filus, Rezvan nia, Casullo, & Vohra, 2010; Wahl & Metzner, 2012).

- *Punição corporal.* A punição corporal, provavelmente ainda uma prática educativa comum entre nós, embora promova a obediência imediata, aparece associada a piores resultados comportamentais que podem perdurar na idade adulta (Gershoff, 2002): diminuição da internalização moral, aumento do comportamento agressivo, bem como do comportamento delinquente e antissocial, diminuição da qualidade da relação entre pais e crianças, diminuição da saúde mental (baixa autoestima, depressão), risco aumentado de ser vítima de abuso físico (ou, na idade adulta, de abusar fisicamente dos seus próprios filhos ou do cônjuge). Se concebermos a educação como um processo formativo com alcance a longo prazo, a punição corporal poderá afigurar-se como uma abordagem com mais custos que benefícios.

- *Aspetos transacionais.* A criança também participa nas interações com os pais, e o seu comportamento problemático eventualmente propicia comportamentos parentais disfuncionais, isto é, que contribuem para a manter e/ou exacerbar o comportamento inadequado da criança (Barkley, 1997; Belsky & Jaffee, 2006; Qi & Kaiser, 2003).



- *A bondade do ajustamento.* Embora as características da criança ou as características dos pais, por si só, influenciem a qualidade do comportamento da criança, a “bondade do ajustamento” entre as características de uns e outros tem vindo a ser destacada como mais determinante (Achenbach, 1990). Assim, por exemplo, uma criança irritável poderá, com maior probabilidade, aprender

a autorregular-se (e portanto a melhorar o seu comportamento na interação com os outros) se os pais forem atentos e sensíveis, e a guiarem, suave mas firmemente, em direção a um comportamento mais adequado, do que se os pais responderem à irritabilidade da criança com impaciência e irritabilidade também. Mais uma vez, é a qualidade das interações que tem o papel mais importante.

- *Idade e género da criança.* Os efeitos negativos de determinados padrões parentais no comportamento da criança variam de acordo com a idade e o sexo da mesma e também, por exemplo, com o sexo do cuidador (Rothbaum & Weisz, 1994; Wahl & Metzner, 2012). Por exemplo, os comportamentos externalizantes estão mais fortemente associados com as práticas parentais nos rapazes do que nas raparigas, especialmente quando se trata dos rapazes pré-adolescentes e do comportamento parental das suas mães. Além disso, parece haver uma associação mais forte entre as práticas parentais com as crianças mais velhas, do que com as mais novas, e mais forte para o comportamento parental das mães, do que dos pais.

- *Fatores de proteção.* Na interação com o seu ambiente, a criança pode beneficiar também de fatores/mecanismos de proteção. Isto é, os possíveis efeitos negativos de alguns estilos parentais podem resultar atenuados pelo efeito conjugado de outras características (mais positivas) dos pais e de outros intervenientes no ambiente da criança. Por exemplo, a existência de redes de suporte social ou o nível mais elevado de escolaridade da mãe (Qi & Kaiser, 2003).

- *Contextos socioculturais.* Os contextos socioculturais em que os comportamentos parentais se inserem contribuem para o seu efeito na criança (Dwairy et al., 2010; Fontaine, 1988; Lerner, Rothbaum, Boulous, & Castellino, 2002). Por exemplo, é possível que a disciplina dura (de que a punição física é exemplo) tenha menos efeitos negativos no comportamento de uma criança quando ocorre num contexto cultural em que a punição é tida como uma forma normativa, aceitável e legítima de educar, do que se ocorrer num contexto cultural em que é vista como inadequada e ilegítima (Lerner et al., 2002). Dwairy e colegas (2010) mostraram também que os mesmos



estilos parentais têm um efeito diferente nas crianças em diferentes países. Por exemplo, o comportamento parental caracterizado por controlo e inconsistência temporal/situacional tem um efeito negativo numas culturas, mas noutras não. Na mesma linha, uma maior rigidez das normas familiares e das práticas educativas, que não promovem a autonomia, aparece associada a uma maior motivação para o sucesso escolar numa amostra portuguesa de alunos do 6.º ano, diferentemente do esperado face a países como os Estados Unidos da América (Fontaine, 1988). Ao fim e ao cabo, o padrão parental com efeitos mais universais parece ser a rejeição que, na generalidade dos países, se associa ao desajustamento de crianças e jovens (Dwairy et al., 2010).

Concluindo

Foi apresentada uma série de ideias, necessariamente incompleta, transitória e não definitiva, inspirada pela investigação e teoria existente. Dir-se-ia que, se os estilos parentais variam em diferentes sociedades e se se associam ao comportamento problemático da criança de modo distinto, em diferentes culturas, necessitamos de aprofundar o conhecimento destas temáticas no contexto socioeconómico e cultural português, assim possibilitando as mais desejáveis práticas educativas e bem-estar psicossocial de todos. Considera-se também que se oferecem perspectivas otimistas para a educação e desenvolvimento das crianças: por um lado, o reconhecimento de que os pais podem

exercer um papel importante na promoção do comportamento adaptativo dos seus filhos, por outro lado, a identificação de todo um conjunto de variáveis protetoras (na criança, nos pais, no ambiente) que, invisíveis por vezes, também se podem configurar como contributos à dinâmica adaptativa da criança. Os pais são muito importantes, cada vez mais procuram que as suas práticas educativas sejam informadas e refletidas, e não estão sozinhos (ou não devem estar), nem mesmo nos insucessos.

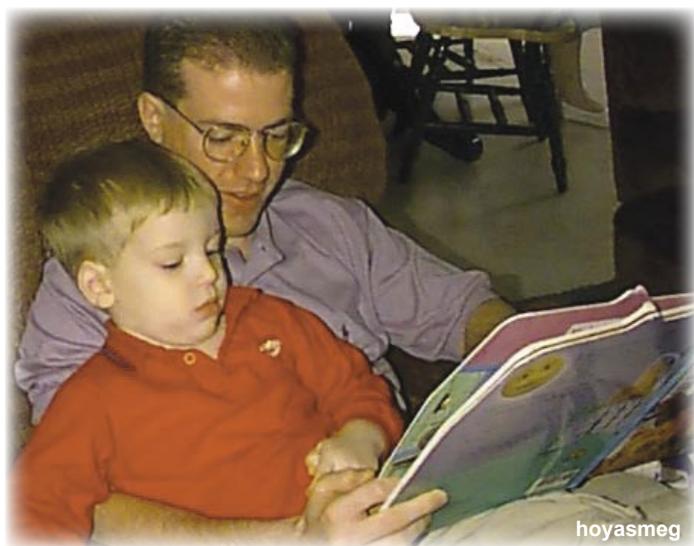
Bibliografia

- Achenbach, T. M. (1990). What is "developmental" about developmental psychopathology? In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 29-48). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Achenbach, T. M. (1997). What is normal? What is abnormal? Developmental perspectives on behavioral and emotional problems. In S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti, & J. R. Weisz (Eds.), *Developmental Psychology: Perspectives on Adjustment, Risk, and Disorder* (pp. 93-114). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- American Psychiatric Association (2002). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais - DSM-IV-TR*. Lisboa: Climepsi.
- Barkley, R. A. (1997). *Defiant children: A clinician's manual for parent training* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Belsky, J., & Jaffee, S. R. (2006). The multiple determinants of parenting. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology. Risk, disorder, and adaptation*, (Vol. 3) (pp. 38-85). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Dwairy, M., Achoui, M., Filus, A., Rezvan nia, P., Casullo, M. M., & Vohra, N. (2010). Parenting, Mental Health and Culture: A Fifth Cross-Cultural Research on Parenting and Psychological Adjustment of Children. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 36-41.
- Fontaine, A. M. (1988). Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes. *Cadernos de consulta psicológica*, 4, 13-30.
- Gershoff, E. T. (2002). Corporal Punishment by Parents and Associated Child Behaviors and Experiences: A Meta-Analytic and Theoretical Review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.
- Johnston, C., & Mash, E. J. (2001). Families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Review and Recommendations for Future Research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4, 183-207.
- Lerner, R. M., Rothbaum, F., Boulos, S., & Castellino, D. R. (2002). Developmental Systems Perspective on Parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting. Biology and Ecology of Parenting* (Vol. 2) (pp. 315-344). Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Morrell, J., & Murray, L. (2003). Parenting and the development of conduct disorder and hyperactive symptoms in childhood: a prospective longitudinal study from 2 months to 8 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 489-508.
- Pereira, A., Canavaro, C., Cardoso, M. F., & Mendonça, D. (2009). Patterns of parental rearing styles and child behaviour problems among Portuguese school-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 454-464.
- Qi, C. H., & Kaiser, A. P. (2003). Behavior Problems of Preschool Children From Low-Income Families: Review of the Literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 188-216.
- Rothbaum, F., & Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 55-74.
- Sandberg, S. (2002). Psychosocial contributions. In S. Sandberg (Ed.), *Hyperactivity and attention disorders of childhood* (2nd Ed) (pp. 367-416). New York, N. Y.: Cambridge University Press.
- Wahl, K., & Metzner, C. (2012). Parental Influences on the Prevalence and Development of Child Aggressiveness. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 344-355.

A Leitura de Histórias

Qualidade das Interações entre Pais e Filhos

Joana Cruz - CIEC - Universidade do Minho & Câmara Municipal de Matosinhos
Iolanda Ribeiro - Escola de Psicologia, CIPSI - Universidade do Minho
Fernanda Leopoldina Viana - Instituto de Educação, CIEC - Universidade do Minho
Helena Azevedo - CIPSI - Universidade do Minho



Comumente, as crianças iniciam a construção e o desenvolvimento de hábitos, comportamentos, interesses e atitudes no contexto da família. A leitura, como comportamento eminentemente social, não foge a esta influência. As oportunidades de contacto com a linguagem escrita contribuem para a criação de ambientes familiares ricos e estimulantes, que são decisivos para o desenvolvimento da literacia emergente (Hannon, 2000). O conceito de literacia emergente é multifacetado e engloba um conjunto de competências, atitudes e interesses relacionados com a linguagem escrita. O que é ler? O que é escrever? Para que servem? Que regras utilizam? (Leal, Peixoto, Silva, & Cadima, 2006; Whitehurst & Lonigan, 1998). Quando falamos de comportamentos emergentes de leitura e de escrita referimo-nos a comportamentos que mostram que está a ser desenvolvido um trabalho de compreensão (e de apropriação) da linguagem escrita. Quando uma criança em idade pré-escolar pega num livro e declara que está a ler, ela mostra que conhece um dos suportes de leitura. Quando produz

uns rabiscos num papel e declara que está a fazer a lista das compras, ela mostra que já compreende uma das funções da escrita. Não existe uma fase pré-definida para que as crianças demonstrem comportamentos emergentes de leitura e de escrita. A sua manifestação depende da estimulação que lhe foi facultada e do contacto com a leitura e com a escrita (Kassow, 2006). Os principais contextos de vida das crianças – o contexto familiar e o contexto educativo, entendido aqui como contexto de creche e/ou jardim de infância – são espaços de excelência para a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita que, por sua vez, são facilitadores da criação de hábitos, de rotinas e do gosto pela leitura.

A leitura de histórias é uma das atividades mais comuns no ambiente familiar. São (felizmente) cada vez mais os pais que consideram importante ler para as crianças desde tenra idade. Esta leitura é, geralmente, acompanhada de várias outras atividades, cuja importância nem sempre é valorizada. Antes da leitura do texto, a formulação de perguntas pelos pais convida a criança a fazer previsões. Vejam-se os seguintes exemplos: *Será que eles vão conseguir encontrar o caminho?* Esta pergunta convida a criança a fazer antecipações sobre o que se seguirá na história. Por sua vez perguntar: *A tartaruga escreveu um aviso para pôr na porta de casa. Porquê?* Esta pergunta pode levar a criança a pensar sobre uma das funções da escrita. Ouvir ler contribui para aprender vocabulário novo e formas diferentes de dizer as coisas, induz relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita, promove o conhecimento das convenções da linguagem escrita e dos conceitos sobre o impresso, bem como do conhecimento geral

sobre o mundo. Ouvir ler pela voz dos outros é das estratégias mais poderosas para fazer nascer a motivação para aprender a ler e a escrever (Sutton, Sofka, Bojczyk, & Curenton, 2007; Whitehurst et al., 1988).

Se ler para as crianças é, por si só, um fator que promove o seu desenvolvimento literário (Hindman, Connor, Jewkes, & Morrison, 2008), sabe-se hoje que a qualidade das interações vividas durante a leitura potencia os ganhos linguísticos, cognitivos e afetivos. A criação de um clima positivo, caloroso e empático facilita uma aproximação entre pais e filhos (Mata, 1999; Pereira, 2003), além de promover o gosto pela leitura desde cedo (Sutton et al., 2007). Comportamentos como o reforço positivo, os elogios, o encorajamento de uma postura ativa da criança, os sorrisos e a expressão facial são comumente observados por parte dos pais (ou cuidadores) durante a leitura de histórias (Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001). Se a interação é de qualidade, geralmente a criança responde com uma postura de audição atenta.

Os pais são, portanto, agentes fundamentais não só na criação, mas também na manutenção desta rotina e ainda na facilitação de experiências agradáveis durante a leitura partilhada de histórias.

Face ao importante papel da família nos percursos literários das crianças e às repercussões que a qualidade afetiva das interações entre pais e filhos tem no desenvolvimento das crianças (Mata, 2006; Peixoto, Leal, & Cadima, 2008), existe uma preocupação crescente com a capacitação dos pais para se tornarem elementos ativos e conscientes da relevância do seu papel no desenvolvimento literário das crianças (Saracho, 2008). O argumento comumente utilizado para justificar a realização de programas de literacia familiar ou de educação parental neste domínio consubstancia-se na importância de tornar os pais “utilizadores informados”. Pretende-se, pois, que os pais sejam capazes de identificar e reconhecer as potencialidades dos livros e de outros materiais que podem usar, bem como criar, modificar e planejar, de modo autónomo, atividades ou jogos que possam contribuir para o desenvolvimento literário dos filhos (Cruz, 2011).

Conscientes da relevância que a qualidade afetiva das interações durante a leitura assume, é importante



que os pais consigam tornar a experiência de leitura num momento agradável e divertido. Como?

- Apoiando as atitudes ativas das crianças, encorajando-as a explorar os livros e as histórias e sendo calorosos e responsivos às suas necessidades, não só em termos de interesse, mas também em relação ao seu nível de desenvolvimento (Sutton et al., 2007). O entusiasmo manifestado, os risos, as entoações, os elogios, os diálogos sobre a história e as ilustrações são estratégias que contribuem para a criação de um clima emocional positivo.

- Associando a leitura a situações agradáveis, permitindo que as crianças a associem a momentos de fruição e estabeleçam com ela boas relações.

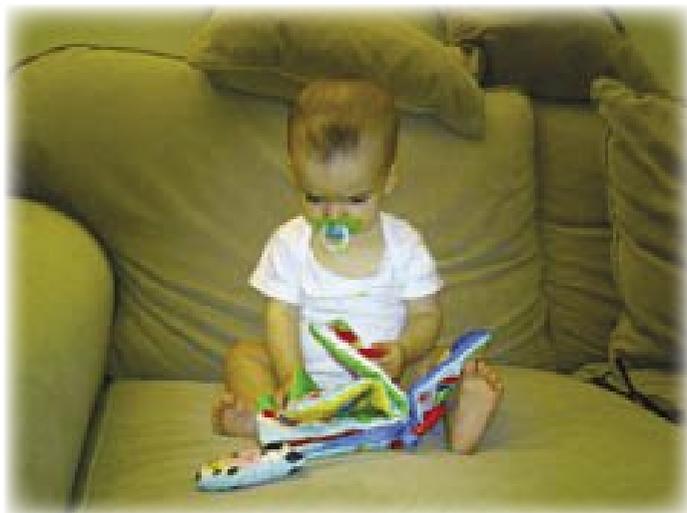
- Reforçando as crianças através de elogios verbais, mantendo um contacto físico próximo, adequando a linguagem e o comportamento não-verbal em função das atividades que realizam, criando momentos agradáveis quer para os adultos, quer para as crianças, recorrendo por exemplo, a jogos e a vozes diferenciadas.

- Atendendo aos interesses das crianças. Para tal, é também necessário que os pais conheçam o que se vai produzindo (e o que existe) em termos de literatura para as diferentes idades. Sítios como o do Plano Nacional de Leitura (www.planonacionaldeleitura.gov.pt), bem como da Fundação Calouste Gulbenkian - Casa da Leitura (www.casadaleitura.org) e Catalivros (www.catalivros.org), são já apoios disponíveis para os pais. As bibliotecas públicas e municipais possuem boas secções infantojuvenis e pessoal técnico que

os apoiará também na escolha das obras mais adequadas.

Os dados da investigação têm mostrado o valioso contributo dos pais para o desenvolvimento literário dos filhos, que passa não só pela frequência com que realizam atividades de contacto com a linguagem escrita, designadamente a leitura de histórias, mas também pela qualidade afetiva das interações entre pais e filhos durante estes momentos. O primeiro passo para a mudança é a consciencialização deste poder parental, razão pela qual se deve investir na criação de programas de literacia familiar que rentabilizem as rotinas e hábitos das famílias e acrescentem benefícios na qualidade dessas mesmas rotinas.

Nas últimas décadas, assistiu-se ao desenvolvimento de vários programas de literacia familiar, a nível internacional, mas também no nosso país (Cruz, 2011; Leal, Gamelas, Alves, & Bairrão, 2002). Estes programas têm sido criados com um duplo objetivo: i) dotar as crianças de competências facilitadoras de uma aprendizagem com sucesso na leitura e na escrita e ii) dotar os pais de um conjunto de conhecimentos e competências que lhes permitam otimizar o desenvolvimento literário dos filhos.



O programa *JIL - Jogos Interativos de Leitura*¹ (Cruz, Ribeiro, & Viana, no prelo) cumpre também este duplo objetivo, respondendo às preocupações com o desenvolvimento literário das crianças em contexto familiar e analisando os contributos dos pais neste âmbito. O programa tem como população-alvo os pais com crianças em idade pré-escolar, independentemente do seu nível socioeconómico e

educacional. Este ponto diferencia-o da maior parte dos programas de literacia familiar, que têm, na maioria dos casos, como público-alvo pais de níveis socioeconómicos e culturais desfavorecidos (Caspé, 2003; Hargrave & Sénéchal, 2000; St. Pierre, Ricciuti, & Rimdzius, 2005; Saracho, 2008; Talan, 2001).

O programa *Jogos Interativos de Leitura* tem como ponto de partida a leitura de oito livros, da autoria de Luísa Ducla Soares, a partir dos quais são propostas várias atividades, apresentadas no formato de jogo e deixadas sugestões de outras. Os livros selecionados foram: *O casamento da gata* (Editora Terramar; Ilustrador Pedro Leitão); *A menina verde* (Editora Livros Horizonte; Ilustrador Miguel Branco); *Sementes de macarrão* (Editora Civilização; Ilustrador Joana Alves); *A minha casinha* (Livro Poemas da mentira e da verdade; Editora Livros Horizonte; Ilustrador Ana Cristina Inácio); *O maluquinho da bola* (Editora Livros Horizonte Ilustrador: Pedro Leitão); *Meu bichinho, meu amor* (Editora Civilização; Ilustrador Maria João Lopes); *A festa de anos* (Editora Civilização; Ilustrador Chico) e *Uma história de dedos* (Editora Civilização; Ilustrador Sarah Pirson).

A opção pelo formato de jogo, para além de facilitar o envolvimento das crianças, permite modelar um conjunto de atividades de reflexão sobre a língua. Todo o material do programa estará, a curto prazo, disponível online no sítio da Rede de Bibliotecas Escolares.

Inicialmente pensado para ser operacionalizado em contexto de jardim de infância, a sua disponibilização online permitirá que ele seja efetuado noutros contextos, nomeadamente em casa. O programa é complementado com um conjunto de 6 brochuras, também disponíveis online, através das quais se pretende tornar os pais “utilizadores informados” dos materiais e atividades propostas. Articulando os jogos com as brochuras, os pais podem, de modo autónomo, criar, modificar e planear atividades, bem como propor jogos com outros livros e/ou materiais impressos, enriquecendo as interações em torno do livro, da leitura e da escrita. As brochuras criadas apresentam os seguintes temas: i) como escolher livros para as crianças?; ii) como melhorar a qualidade afetiva das interações na leitura partilhada de histórias?; iii) leitura partilhada de histórias: promoção de competências de

literacia emergente; iv) leitura partilhada de histórias: promoção da compreensão da linguagem oral; v) a escrita antes da criança saber escrever - parte 1 e vi) a escrita antes da criança saber escrever - parte 2.

A versão a ser disponibilizada online apresenta alguns ajustamentos relativamente ao programa inicialmente implementado, os quais visaram quer a inclusão de instruções que permitissem a sua implementação de forma autónoma pelos pais, sem requerer a formação presencial que foi facultada na versão preliminar, quer o apuramento de algumas tarefas.

A avaliação do impacto deste programa (Cruz, 2011) foi efetuada recorrendo a um design com grupo experimental (n = 26) e de controlo (n = 27) e com pré e pós-teste. As medidas utilizadas permitiram avaliar práticas de leitura dos pais e das crianças; frequência de deslocações à biblioteca; comportamentos interativos de adultos e crianças e a qualidade afetiva da interação durante a leitura de histórias; competências de literacia emergente; conhecimento das letras; compreensão oral; compreensão das convenções da leitura e da escrita e motivação para a leitura e para a escrita.

Os resultados obtidos indicaram que o programa de literacia familiar apresentou um impacto significativo: a) ao nível das práticas de leitura e de escrita conjuntas entre a criança e os pais e nas deslocações a bibliotecas; b) na frequência dos comportamentos dos adultos e das crianças durante a leitura de histórias, verificando-se um aumento de elocuições produzidas por adultos e crianças relacionadas com o conteúdo imediato e não imediato da história; c) na atenção para com o impresso por parte dos adultos; d) ao nível da qualidade afetiva das interações; e) nas competências de literacia emergente.

Os *Jogos Interativos de Leitura* constituem uma forma de ajudar os pais a tornarem-se agentes educativos mais conscientes quanto à aprendizagem da leitura e da escrita e quanto ao papel que podem desempenhar enquanto facilitadores destas aquisições (Foorman, Anthony, Seals, & Mouzaki, 2002).

Bibliografia

Caspe, M. (2003). *Family literacy. A review of programs and critical perspectives*. Cambridge, MA.: Harvard Family Research Project.

Cruz, J. (2011). *Práticas de literacia familiar e desenvolvimento literário das*

crianças. Tese de doutoramento em psicologia da educação não publicada. Braga: Universidade do Minho.

Cruz, J., Ribeiro, I., & Viana, F. L. (s.d., no prelo). *JIL - Jogos interativos de leitura*.

Foorman, B., Anthony, J., Seals, L., & Mouzaki, A. (2002). Language development and emergent literacy in preschool. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9 (3), 173-184.

Hannon, P. (2000). *Reflecting on literacy in education*. New York: Routledge Falmer.

Hargrave, A., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (1), 75-90.

Hindman, A., Connor, C., Jewkes, A., & Morrison, F. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 330-350.

Kassow, D. (2006). Parent-child shared book reading. Quality versus quantity of reading interactions between parents and young children. *Talaris Research Institute*, 1 (1), 1-9.

Leal, T., Gamelas, A. M., Alves, M. J., & Bairrão, J. (2002). Contributos para o desenvolvimento da literacia em crianças de idade pré-escolar. Implementação de um estudo de investigação/intervenção. In M. Trindade (Coord.), *Literacia e Cidadania. Convergências e Interfaces*. (CD-ROM). Évora: Centro de Investigação em Educação Paulo Freire.

Leal, T., Peixoto, C., Silva, M., & Cadima, J. (2006). Desenvolvimento da literacia emergente: Competência em crianças de idade pré-escolar. In Viana, F. L., Coquet, E. & Martins, M. (Coord.), *Atas do 6.º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente* (pp. 56-65). Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/13556>

Mata, L. (1999). *Hábitos e práticas de leitura de histórias na família. Comunicação apresentada na VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. APPORT, Braga. 6-9 de outubro.

Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Ortiz, C., Stowe, R., & Arnold, D. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 263-281.

Peixoto, C., Leal, T., & Cadima, J. (2008). Comportamentos interativos de leitura conjunta adulto-criança. *Atas do XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (CD-ROM). Braga: Psiquilíbrios.

Pereira, I. (2003). Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura? In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coord.), *Atas do 4º Encontro Nacional (2º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e prática docente* (pp. 43-48). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 2003. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/4451>.

Saint-Laurent, L., Giasson, J., & Drolet M. (2001). *Lire et écrire à la maison. Programme de littérature familiale*. Montreal: Chenelière/McGraw-Hill.

Saracho, O. (2008). A literacy program for fathers: A case study. *Early Childhood Education Journal*, 35 (4), 351-356.

St. Pierre, R., Ricciuti, A., & Rimdzius, T. (2005). Findings from an evaluation of the Even Start Family Literacy Program. *Developmental Psychology*, 41 (6) 953-970.

Sutton, M., Sofka, A., Bojczyk, K., & Curenton, S. (2007). Assessing the quality of storybook reading. In K. Pence (Ed.), *Assessment in emergent literacy* (pp. 227-265). San Diego: Plural Publishing.

Talan, C. (2001). Family literacy: An investment in the future. *Managing Library Finances*, 14 (1), 12-18.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

Whitehurst, G., Falco, F., Lonigan, C., Fischel, J., DeBaryshe, B., Valdez-Menchaca, M., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24 (4), 552-559.

Notas:

¹ Desenvolvido a partir de uma versão preliminar intitulada "Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer" (Cruz, 2011).

Coaching Parental: Uma Prática Partilhada

Alexandra Fernandes e Filomena Ponte - *Universidade Católica Portuguesa*

Ângela Coelho e Sandra Belo - *Family Coaching*

O coaching parental é uma nova abordagem que pode ser adotada no trabalho com os pais, que os coloca no centro da mudança, apoiando os pais e as mães a identificar o que desejam alterar na sua vida familiar e a implementar planos de ação que lhes permitam concretizar o definido.

Os técnicos que intervêm com famílias na área social manifestam, muitas vezes, sentimentos negativos como desânimo, cansaço ou frustração. Habitualmente, sem tempo para parar e refletir sobre a sua prática diária vão agindo, repetindo estratégias, na esperança que essas produzam novos resultados.

As ferramentas utilizadas pelo coaching parental parecem permitir um novo modo de ação, um novo olhar sobre a velha realidade. Ao tomarem conhecimento das mesmas, no âmbito da formação, e ao incorporá-las gradualmente, os técnicos parecem relacionar-se com as famílias de um modo distinto, atribuindo-lhes maior responsabilidade pelas suas escolhas.

Coaching parental: O que faz a diferença

O termo “coach” foi introduzido inicialmente na área do desporto, em Inglaterra. No entanto, há quem defenda que o primeiro coach terá sido Sócrates, uma vez que o que ele fazia era apoiar os seus discípulos a aprender, mais do que transmitir-lhes conhecimentos (Barosa-Pereira, 2007). Apesar da grande diversidade de definições relativas ao que pode entender-se por um processo de coaching, Rego, Cunha, Oliveira e Marcelino (cit. por Barosa-Pereira, 2007, p. 24) propõem que este seja entendido como “a tarefa de ajudar o cliente a obter respostas para os seus desafios e a extrair de si próprio todo o potencial e desenvolvimento e liderança”.

Ora bem, num processo de coaching parental, o coach aplica ferramentas do coaching na área da parentalidade, nomeadamente escuta ativa, feedback, perguntas poderosas, estabelecimento de



objetivos, entre outras (Catalão & Penim, 2010). Esta abordagem permite um novo olhar sobre a forma de ser pai e ser mãe, pois visa a mudança do adulto e não da criança. Não sendo um processo terapêutico, o coaching parental destina-se a todos os pais que desejam transformar-se em pais extraordinários, que se aceitam tal como são, mas que querem ir mais além. Apoia-os a modificar algo que os deixe insatisfeitos no seu modo de atuar.

“O coaching parental é uma abordagem que valoriza o que os pais têm de bom, mormente todas as conquistas, aprendizagens, competências, dons e recursos. Permite, ainda, que cada pai e mãe descubra o que faz sentido para si, o que considera o melhor para a sua família. Destina-se a pais e mães com filhos de todas as idades” (Belo & Coelho, 2010, p. 18). Assim, é uma abordagem pela positiva que tem como ponto de partida as qualidades dos pais. No coaching parental, o trabalho é iniciado com um enfoque na identificação das competências e recursos que cada sujeito tem, por forma a incrementar a autoconfiança. Focado na solução (e não no problema), o coach apoia o *coachee* a encontrar a sua solução, aquela que mais se lhe adequa naquele momento da vida (tendo em consideração uma série de variáveis).

Depreende-se do anteriormente exposto que o agente de mudança é cada indivíduo. Mesmo que um casal procure ajuda junto de um coach, após uma avaliação inicial, o processo desenrola-se depois individualmente. Ainda que a questão que leve os pais a procurarem ajuda possa ser partilhada, o modo como vão encará-la e solucioná-la será único. Não querendo isto dizer que o casal não se apoie e defina objetivos até complementares.

Formação para técnicos - coaching parental: uma nova abordagem no trabalho com pais

Da nossa experiência de trabalho na área da intervenção social e do acompanhamento de pais em processos de coaching parental nestes três últimos anos, verificámos que a relação estabelecida entre os profissionais e as famílias influencia fortemente a autoconfiança dos progenitores.

Na sequência do trabalho partilhado no livro *Family Coaching: 36 desafios para pais extraordinários* (Belo & Coelho, 2010), começámos a ser contactadas por vários técnicos no sentido de com eles partilharmos as estratégias que foram utilizadas no coaching parental. No ano letivo 2011/2012, desenvolvemos uma formação de 50 horas (25h + 25h) denominada *Coaching parental: uma nova abordagem no trabalho com pais* - destinada a professores, educadores de infância, psicólogos, assistentes sociais, mediadores e a todos aqueles cujo seu trabalho passa pela ação direta com famílias.

A ação foi concebida de modo a que fosse feita uma reflexão em torno do papel e dos limites destes dois agentes (técnicos e pais). Durante a mesma, os formandos foram convidados a descobrir como poderiam apoiar os pais a desenvolver a sua autoconfiança, já que esta é uma das peças chave para fazer a mudança acontecer. Ao longo dos encontros, foram propostas aos formandos pistas para reflexão acerca de como poderiam criar relações mais positivas e estabelecer comunicações mais eficazes com as famílias. Assim, definiu-se um conjunto de objetivos gerais e específicos que nortearam todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. Esperava-se que, no final da ação, os participantes fossem capazes de:

- identificar os princípios do coaching parental;

- aplicar os princípios do coaching parental ao seu trabalho com famílias, em diferentes contextos;
- estabelecer uma comunicação positiva com as famílias;
- promover a autoconfiança dos pais e das mães;
- identificar e respeitar os valores das famílias;
- apoiar as famílias a encontrarem as suas soluções para os problemas identificados;
- modelar as competências que pretendiam promover/desenvolver junto das famílias;
- planejar a sua ação futura através da definição de metas e objetivos.

Os conteúdos que compuseram as 50 horas formativas foram bastante diversos e procuraram cobrir as áreas centrais do trabalho do coach parental, a saber:

- a) as características e princípios do coaching parental;
- b) os contextos e momentos de interação com os pais;
- c) a autoconfiança;
- d) a comunicação positiva;
- e) os valores;
- f) a gestão do tempo, os limites e a disciplina.

Foram analisados os contextos de interação com os pais e foi discutido como poderiam ser aplicadas as estratégias do coaching parental no trabalho de cada técnico presente (atendendo às especificidades de cada um).

Do ponto de vista da metodologia adotada, para além dos necessários momentos de exposição, a abordagem foi sobretudo teórico-prática para que as descobertas se realizassem entre a exposição do formador e a experiência dos exercícios propostos.

A primeira ação de formação desenvolveu-se no Bairro do Lagarteiro, no Porto, no âmbito do projeto Bairros Críticos. Realizaram-se 10 sessões, de 5 horas cada uma, entre setembro de 2011 e julho de 2012, tendo sido efetuadas reuniões de grupo (26 elementos) nas interrupções letivas.

Avaliação do projeto: um olhar externo

Neste projeto contámos ainda com o olhar externo de uma aluna da Universidade Católica, do polo de Braga. As suas observações e estudo posterior, que daí decorreu, tinham como objetivo

compreender o impacto que a ação de formação exercia nos técnicos, na sua atividade profissional no geral, bem como no relacionamento específico com as famílias. Após a sessão da interrupção letiva da Páscoa (abril de 2012), a aluna escreveu o seguinte: «Enquanto espectadora/observadora foi-me permitido constatar a aplicabilidade deste conceito. O grupo de participantes neste programa de coaching é composto por 26 profissionais de diferentes áreas, no entanto, o objetivo que os move é comum, encontrar nesta nova técnica, meios e práticas que os auxiliem na tarefa de educar. Esta é uma prática muito reflexiva, pois questiona as práticas dos educadores e muitas vezes põe por terra as suas teorias e as suas práticas que, frequentemente, são adquiridas como verdadeiras normas.

As sessões de coaching são muito dinâmicas e permitem aos participantes “encarnar” vários papéis, viver diferentes situações e encontrar diversas respostas e soluções, com a finalidade de alcançar o mesmo objetivo.

O coaching é uma prática reflexiva, que permite aos educadores questionar as suas atitudes e encontrar alternativas às suas práticas, às suas rotinas e aos seus hábitos. O programa de coaching parental é bastante pragmático, possibilitando aos educadores assumir vários papéis, recriando diferentes situações e levando a que os participantes procurem respostas distintas para atingirem os seus objetivos, em diferentes situações.

Educar não é uma tarefa fácil. A família e a escola têm um papel fundamental na educação e na formação de uma criança. Escola e família complementam-se. Cada instituição deve ter o seu papel bem definido, não devendo sobrepor-se. Diferentes técnicos, com papéis educativos distintos, fazem parte de um grupo heterogêneo, mas com um objetivo comum: melhorar o seu desempenho enquanto educadores, enquanto responsáveis pelas crianças.»

As histórias dos participantes

O relato, por parte dos profissionais, de histórias e de situações vividas, dentro e fora da sala de aula, demonstrou que o coaching parental é uma abordagem que permite uma prática partilhada entre a família e os técnicos que com ela intervêm:



«Eu tenho uma aluna cigana, boa aluna, que no 3.º período começou a faltar para ficar retida no 4.º ano. No entanto, sempre que vinha era bem recebida como todas as outras crianças do grupo. Hoje, transitou e sinto que a visão que tenho em relação “às faltas dos outros” são só faltas, justificáveis ou não aos nossos (professores) olhos» (professora S).

«No caso do meu aluno L., aluno com múltiplos apoios, notou-se a diferença. Mesmo comigo. Consegui dialogar calmamente com a mãe, responsabilizá-la em mandar diariamente o menino para a escola com o lanche e, semanalmente, para o basquete e para a natação. Falei com ele e fizemos um plano de trabalho com a finalidade de conseguir transitar de ano e mudar alguns dos seus hábitos. Ele assinou e, passo a passo, tem mudado. Transitou de ano e melhorou bastante os seus hábitos. Acho que crescemos os dois» (professora A).

Reflexões das formadoras

Ao longo do ano, fomos surpreendidas, pois verificámos que o grupo de profissionais que tínhamos diante de nós se sentia cada vez mais confiante, começava a acreditar de uma forma mais segura nas suas capacidades e competências para resolver os problemas e as situações que o dia a dia lhe colocava. Assim, vimos emergir discursos que pareciam evidenciar um aumento das perceções de autoeficácia. Começámos a questionar-nos se a formação teria ido para além dos seus objetivos iniciais - de apoiar os técnicos a melhorar a sua relação com as famílias com quem interagem. Teria aquela formação permitido um desenvolvimento profissional daqueles que a frequentaram?

Futuro: Um caminho para trilhar

Um pouco por todo o país, os técnicos vão conhecendo o trabalho que desenvolvemos como coaches e como formadoras nesta área. Vamos dando conta dos sucessos e das vantagens de adotar um outro olhar para as famílias e para o trabalho que com elas se desenvolve. Para o próximo ano letivo (2012/2013) iniciaremos novos grupos de formação. Os resultados que obtivemos, bem como as verbalizações dos participantes na ação do Lagarteiro, conduziram-nos até ao desejo de querer saber mais, de querer compreender o verdadeiro impacto da formação que desenvolvemos. Assim, iniciaremos um estudo em que procuraremos compreender se

a frequência das ações de formação em coaching parental (*Coaching parental: uma nova abordagem no trabalho com pais*) terá algum impacto ao nível das perceções de autoeficácia dos técnicos envolvidos.

Contactos úteis:

www.familycoaching.pt e geral@familycoaching.pt

Bibliografia

- Barosa-Pereira, A. (2007). *Coaching em Portugal - Teoria e Prática*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Belo, S., & Coelho, A. (2010). *Family Coaching: 36 desafios para pais extraordinários*. Lisboa: Academia do Livro, Leya.
- Catalão, J.A., & Penim, A. T. (2010). *Ferramentas de coaching*. Lisboa: Lidel.
- Rego, A., Cunha, M. P., Oliveira C. M., & Marcelino, A. R. (2004). *Coaching para executivos*. Lisboa: Escolar Editora.

As Competências Parentais e as Emoções das Crianças

Isabel Cruz e Margarida Pocinho - Universidade da Madeira

Introdução

As relações familiares são as relações mais precoces e as mais duradouras que as crianças podem vivenciar, contribuindo os pais ativamente para a relação com o mundo que as rodeia. Os bebés, por exemplo, manifestam interação com o adulto através do choro, dos sons, dos sorrisos e das expressões faciais, de modo a interagir com tudo o que os rodeia.

Segundo Brazelton e Cramer (2002), a emoção é a primeira forma de linguagem usada pelos bebés, por exemplo, nos primeiros segundos de vida é através do choro que a criança comunica. A competência emocional é definida por Denham (2007) como um conjunto de emoções, de forma socialmente adequada, consoante a idade e a descodificação dos processos emocionais no self e nos outros: expressar, regular e compreender as emoções. É entre os dois e os quatro anos e meio de idade que as crianças

adquirem as competências de reconhecer e nomear emoções básicas. Apenas aos três anos a maioria das crianças adquire o conhecimento das emoções básicas (ex.: alegria) (Izard & Harris, 1995, cit. por Alves, 2006). Mais tarde, a criança consegue identificar em si própria e nos outros as expressões faciais associadas à alegria, tristeza, zanga ou medo, sendo que à medida que cresce vai compreendendo que as crenças e os desejos dos outros são diferentes dos seus (Denham, 1990). Desta forma, verifica-se que a parentalidade se constitui como um motor fundamental de crescimento e desenvolvimento da família, sendo que as figuras parentais representam uma fonte de influência no percurso de desenvolvimento da criança (Cruz, 2005). Assim, a relação entre pais e filhos torna-se primordial, assumindo um papel essencial dentro das relações familiares. Enquanto cuidadores da criança, os pais tornam-se os principais agentes de socialização, a nível comportamental, emocional e do desenvolvimento cognitivo. Contudo, não se deve

assumir que é o modo de ser e de agir dos pais que influencia decisivamente, em determinada direção, os filhos, pois outros fatores estão implicados, como a hereditariedade, a idiossincrasia de cada criança, a sua idade, o número de irmãos e ainda outros fatores familiares e extra familiares (Oliveira, 1994). Sendo assim, os pais não são os únicos responsáveis pelo desenvolvimento parental, ou seja, não são só eles que influenciam os filhos na forma de estar e de ser, pois o oposto também se verifica. De acordo com Bronfenbrenner (1987, cit. por Machado, 2007), as relações diádicas são recíprocas e promovem o desenvolvimento de ambos os elementos da díade quando um deles evolui. As relações entre pais e filhos são bidirecionais, mas também influenciadas por fatores externos (cultura, nível socioeconómico, entre outros).

Objetivo

Esta investigação teve como objetivo *analisar as associações entre as competências parentais e o conhecimento das emoções das crianças*.

Amostra

Participaram neste estudo 448 crianças a frequentar a educação pré-escolar pública e privada da Região Autónoma da Madeira (RAM) e os seus pais (utilizaremos o termo “pais” para nos referirmos tanto aos pais biológicos, como a outros adultos que desempenham as funções parentais). Os indivíduos foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: terem filhos ou educandos a frequentar a educação pré-escolar e serem maiores de 18 anos. No que diz respeito às crianças, 52,2% são do sexo feminino e 47,8% do sexo masculino. A maioria tem um irmão (49,4%) e 33,8% não tem irmãos. 56,5% frequenta estabelecimentos de ensino público.

Os pais têm idades compreendidas entre os 20 e os 58 anos ($M = 35,16$; $DP = 5,69$), sendo 87,2% mães ($n = 390$) e 12,2% pais ($n = 54$).

Relativamente às habilitações literárias, a maioria tem formação a nível superior ou pós-graduada (39,7%), 29,6% concluiu o ensino secundário e 28,0% tem formação ao nível do 2.º e 3.º ciclos. No que concerne ao nível socioeconómico, verifica-se que 54,7% dos indivíduos apresentam um nível socioeconómico

médio e 42,6% um nível baixo. No que respeita à caracterização do sistema familiar, a maioria (89,4%) corresponde a famílias nucleares biparentais, sendo as restantes nucleares monoparentais e alargadas biparentais. No que se refere à zona de residência das famílias, 51,3% moram no meio urbano e as restantes no meio rural.

Os presentes dados foram recolhidos através da escala de avaliação das competências parentais para pais com crianças em idade pré-escolar, que apresentaremos de seguida.

Instrumento

O conhecimento das emoções foi avaliado individualmente, recorrendo à adaptação portuguesa do *Affect Knowledge Test* (Denham, 1986), o *Teste de Conhecimento de Emoções* de Machado, Veríssimo, Monteiro, Peceguina, Torres e Santos (2008).

O material do instrumento inclui fantoches com faces amovíveis que poderão expressar uma de quatro possíveis emoções (alegria, tristeza, raiva e medo). As tarefas distribuem-se pelas seguintes dimensões: 1) reconhecimento verbal e identificação não-verbal da expressão emocional e 2) conhecimento das emoções desencadeadas em situações típicas e atípicas.

Para os pais, ou figuras substitutas, aplicou-se a *Escala de Avaliação das Competências Parentais para pais com crianças em idade pré-escolar* (EACP), na sua versão definitiva com 41 itens (Cruz & Pocinho, 2011), respondida através de uma escala *Likert*, de 4 pontos (de “Nunca” a “Sempre”). Cada fator passa assim a constituir uma subescala, sendo calculada uma nota correspondente ao somatório dos itens



que o compõem. Da mesma forma, é calculada a nota total da EACP, que constitui um indicador das competências parentais de pais com crianças em idade pré-escolar.

Procedimento

Num primeiro momento foi solicitada autorização para a realização do estudo à Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos. Após o devido consentimento, foram contactados os diretores das diversas escolas públicas e privadas dos diferentes concelhos da RAM, de forma a solicitar a participação na investigação.

A todos os participantes foi solicitada a colaboração no preenchimento da escala, reportando-se especificamente àquela criança, sendo garantida a confidencialidade das suas respostas.

Para o tratamento estatístico dos dados utilizou-se a versão 19.0 do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Através desta ferramenta, e no âmbito da descrição dos dados da amostra (estatística descritiva), calcularam-se médias e desvios-padrão para variáveis contínuas e frequências simples (absolutas e relativas) para variáveis categoriais. Foi também utilizada a correlação de *Spearman*.

Resultados

A análise dos dados permite-nos constatar que o valor total da escala de competências parentais de pais com crianças em idade pré-escolar e o fator 1 - *Cuidados Básicos e Informação* - correlacionam-se positiva e significativamente com todos os fatores da escala. Contudo, o fator 3 - *Atitudes Negativas* - apresenta uma correlação negativa ($\rho = -0,11$; $p < 0,05$). O fator 1 - *Cuidados Básicos e Informação* - correlaciona-se, igualmente, com as dimensões de nomeação ($\rho = 0,15$; $p < 0,001$), alegria ($\rho = 0,12$; $p < 0,05$) e raiva ($\rho = 0,10$; $p < 0,05$).

Verificamos, ainda, que o fator 2 - *Estimulação Parental* - correlaciona-se com todos os fatores, exceto com o fator 1 - *Cuidados Básicos e Informação* - e apresenta uma correlação negativa com o fator 3 - *Atitudes Negativas* ($\rho = -0,25$; $p < 0,001$). Pudemos constatar que o fator 2 - *Estimulação Parental* - correlaciona-se positivamente com a dimensão nomeação ($\rho = 0,11$; $p < 0,05$) e raiva ($\rho = 0,11$ $p <$

$0,05$). O fator 3 - *Atitudes Negativas* - correlaciona-se positivamente com o fator 5 - *Expectativas Futuras* ($\rho = -0,09$; $p < 0,05$) - e negativa e significativamente com o fator 4 - *Participação Ativa Positiva* ($\rho = 0,15$; $p < 0,001$) e com a dimensão *Situações Atípicas* ($\rho = 0,11$; $p < 0,05$). O fator 4 - *Participação Ativa Positiva* - apenas se correlaciona positiva e significativamente com o fator 5 - *Expectativas Futuras* ($\rho = 0,25$; $p < 0,001$).

Observamos, de igual modo, que a dimensão da nomeação se correlaciona, positiva e significativamente, com todas as dimensões do teste de conhecimento das emoções. O mesmo se observa com a dimensão da identificação.

A dimensão *Situações Típicas* apresenta uma correlação positiva e significativa com as dimensões: *Situações Atípicas*, alegria, tristeza, raiva e medo. As *Situações Atípicas* apenas se correlacionam positivamente com a dimensão da tristeza ($\rho = 0,12$; $p < 0,05$) e do medo ($\rho = 0,20$; $p < 0,001$). A alegria correlaciona-se positiva e significativamente com a

| Idade da criança | | Média | |
|------------------|---------------|----------------------|------|
| | | Portugal Continental | RAM |
| 3 | Nomeação | 1,65 | 2,30 |
| | Identificação | 2,15 | 2,81 |
| | S. Típicas | 2,36 | 2,45 |
| | S. Atípicas | 2,22 | 2,37 |
| | Alegria | 2,05 | 2,60 |
| | Tristeza | 2,28 | 2,65 |
| | Raiva | 2,15 | 2,64 |
| | Medo | 2,02 | 2,31 |
| 4 | Nomeação | 2,02 | 2,41 |
| | Identificação | 2,45 | 2,92 |
| | S. Típicas | 2,67 | 2,67 |
| | S. Atípicas | 2,64 | 2,43 |
| | Alegria | 2,52 | 2,66 |
| | Tristeza | 2,54 | 2,77 |
| | Raiva | 2,42 | 2,72 |
| | Medo | 2,22 | 2,51 |
| 5 | Nomeação | 2,16 | 2,50 |
| | Identificação | 2,74 | 2,95 |
| | S. Típicas | 2,84 | 2,79 |
| | S. Atípicas | 2,79 | 2,53 |
| | Alegria | 2,73 | 2,72 |
| | Tristeza | 2,73 | 2,78 |
| | Raiva | 2,66 | 2,80 |
| | Medo | 2,46 | 2,60 |

Tabela 1 - Médias e Desvios-Padrão das dimensões/idades das crianças

dimensão da tristeza, da raiva e do medo. O mesmo se verifica com a dimensão da tristeza que apresenta uma correlação positiva e significativa com todas as dimensões.

Podemos verificar, na tabela 1, que as médias das dimensões obtidas na RAM são superiores às médias obtidas em Portugal Continental, exceto nas dimensões de *Situações Típicas* e *Situações Atípicas* em relação às idades de 4 e 5 anos.

Discussão e Conclusões

O nosso estudo sublinha a importância das competências parentais no desenvolvimento emocional da criança, bem como a sua centralidade para o desenvolvimento da capacidade da criança interagir e formar relações positivas com os outros. O mesmo é verificado por Mostow, Izard, Fine e Trentacosta (2002) quando referem que o conhecimento emocional beneficia a comunicação social e o relacionamento com os pares, pois permite à criança reconhecer e interpretar corretamente as expressões faciais dos pares e, deste modo, adequar o seu comportamento aos outros.



A aplicação da EACP e do teste de conhecimento das emoções para crianças permite-nos constatar que as competências parentais se correlacionam positivamente com algumas dimensões do teste de conhecimento das emoções. À semelhança do que verificou Melo (2005), os progenitores que respondem de modo orientador, usam com menor frequência estratégias negativas para lidar com as emoções positivas das crianças.

Em relação às dimensões do teste de conhecimento das emoções para crianças, podemos verificar que à

medida que as idades das crianças aumentam, a média do conhecimento das emoções também aumenta, pressuposto que é confirmado pela investigação da equipa de Machado (2008). O conhecimento das emoções apresentou médias crescentes em relação à idade das crianças, no que se refere às diferentes emoções e dimensões do teste de conhecimento até aos 6 anos de idade. Este resultado surge em consonância com o facto de que o reconhecimento das emoções a partir das expressões faciais tem o seu início antes dos 2 anos e a aprendizagem de protótipos de expressões faciais de adultos está totalmente adquirida aos 5 anos.

Como sugestão para possíveis estudos futuros, salienta-se a importância de procurar compreender a razão pela qual as dimensões *Situações Típicas* e *Situações Atípicas* apresentarem resultados mais elevados em Portugal Continental, comparativamente à Região Autónoma da Madeira.

Bibliografia

- Alves, D. (2006). *O emocional e o social em idade escolar: uma abordagem dos preditores de aceitação pelos pares*. Dissertação de mestrado não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto.
- Alves, D., Cruz, O., Duarte, C., & Martins, R. (2008). Escala de avaliação do conhecimento emocional. Anais da XIII Conferência Internacional. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga.
- Brazelton, T., & Cramer, B. (2002). *A relação mais precoce: os pais, os bebés e a interação precoce*. Lisboa: Terramar.
- Cruz, I. C. & Pocinho, M. (2011). Avaliação das Competências Parentais em Crianças Portuguesas dos 3 aos 6 anos. *Mosaico*, 47, 5-11.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. (1990). Young preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20, 171-192.
- Denham, S. A. (1996). Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: Contextual Validation. *Child Development*, 57 (1), 194-201.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11, 1-48.
- Machado, M. (2007). *Família e insucesso escolar*. Tese de doutoramento não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Machado, P., Veríssimo, M., Monteiro, L., Torres, N., Peceguina, I., & Santos, A. J. (2008). A Avaliação do Conhecimento das Emoções em Crianças. Anais da XIII Conferência Internacional. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga.
- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Mostow, A., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional cognitive, and behavioural predictors of peer acceptance. *Child Developmental*, 73, 1775-1787.
- Oliveira, B. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Almedina.

Práticas Parentais: Uma Condicionante das Rotinas Educativas

Teresa Sousa e Filomena Ponte - Faculdade de Ciências Sociais
da Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional de Braga



USAG-Humphreys

Numa sociedade em que a escola é para todos e a família, nomeadamente, a relação pais/filhos, tem sofrido transformações notórias, múltiplos estudos sugerem que os estilos parentais estão na base das diferenças de motivação para as aprendizagens académicas, por parte dos alunos, sendo que é manifesto que nem todos os pais são capazes de providenciar aos filhos as condições necessárias para que se desenvolvam em plenitude, particularmente, se revelarem necessidades especiais.

Conscientes de que, tal como preconizam as teorias holísticas de Sameroff (Sameroff & Chandler, 1975; Sameroff & Fiese, 1990) e Bronfenbrenner (1974, 1979, 1989, 1996), não basta atuar apenas sobre um fator singular, pois este, por si só, não prejudica ou facilita o desenvolvimento das crianças.

A família tem sido desde sempre considerada como essencial no desenvolvimento pleno dos mais novos, pois já Catão, na época do império romano, exortava a importância dos pais na educação dos jovens. Atualmente, utilizamos o termo “parentalidade”, adotado da cultura anglo-saxónica, pois nele encerramos um duplo significado: função e relação, que se inicia aquando do nascimento dos filhos e se sustenta por toda a vida.

A forma como a parentalidade é exercida passa pela própria experiência de ser pai/mãe, pela aceitação do legado parental e por fatores conscientes e inconscientes.

No caso de crianças com necessidades educativas especiais, a parentalidade torna-se ainda mais desafiante, uma vez que “o filho é o espelho dos pais”, logo nem sempre se torna fácil conviver com a inexistência do filho idealizado, perfeito, ao mesmo tempo que é ainda mais decisivo o cumprimento adequado das funções típicas da parentalidade: satisfazer as necessidades mais básicas de sobrevivência e saúde, aspeto particularmente importante nas crianças com deficiência grave; disponibilizar à criança um mundo físico organizado e previsível; responder às necessidades de compreensão cognitiva das realidades extrafamiliares; satisfazer as necessidades de afeto, confiança e segurança e responder adequadamente às necessidades de interação social da criança.

Os estudos comprovam esta dificuldade em educar crianças com necessidades educativas especiais. Assim, sabe-se que o comportamento interativo das mães depende, entre outros, das características da criança, nomeadamente a idade (Sénéchal, Cornell, & Broda, 1995) e do seu temperamento (Corwyn & Bradley, 1999; Leal, 2003), pelo que é expectável que o comportamento dos pais varie caso a sua criança demonstre, desde tenra idade, problemas em ser acalmada, na alimentação, no ciclo do sono (Lerner, 2009), bem como dificuldades na escola.

A qualidade do ambiente familiar também influencia o estilo parental utilizado, sendo que este parece estar, também, relacionado com o estatuto socioeconómico. Assim, estudos comprovam que pais de estatutos socioeconómicos mais baixos utilizam um estilo autoritário (castigam mais os filhos, demonstram

menos afeto, enfatizam a obediência, o asseio e o evitamento de problemas), o que pode ter um caráter adaptativo, já que os meios que frequentam são mais inseguros e, para garantir a segurança dos filhos, necessitam de impor regras estritas (Hoff-Ginsberg & Tardiff, 1995; Kelley, Sanchez-Hucies, & Walker, 1993; Palacios & Moreno, 1994). Em contrapartida, os pais de estatuto socioeconómico mais elevado são autorizados (democráticos), com óbvios ganhos para as crianças (Hoff-Ginsberg & Tardiff, 1995). Porém, mais do que o meio socioeconómico, são provavelmente as ideias, as crenças e os valores dos pais, assim como fatores do tipo ecológico, como a vizinhança ou o bairro onde a família vive, que melhor determinam a forma de educar dos pais e, conseqüentemente, o desenvolvimento infantil (Abreu-Lima, 2005).

Estilos parentais

Segundo Darling e Steinberg (1993), há que sustentar a inteligibilidade entre “estilos” e “práticas” parentais.

O estilo parental (EP) refere-se a um padrão de comportamento parental expresso dentro de um clima emocional, criado pelo conjunto das atitudes dos pais, o qual inclui as práticas parentais e também engloba outros aspetos da interação pais-filhos. Este clima emocional condiciona as práticas educativas, ou seja, uma punição terá diferentes efeitos numa criança, dependendo do clima afetivo que existe entre ela e os pais. Por outras palavras, o estilo parental é caracterizado pelo clima emocional que se espelha nas atitudes dos pais, cujo efeito é o de alterar a eficácia de práticas disciplinares específicas, e que é fulcral para a maior disponibilidade, ou não, dos filhos para a socialização.

Iniciados nos anos 40, com A. L. Baldwin, foi com Diane Baumrind, nos anos 60, que os estudos sobre estilos parentais se celebrizaram. No seu primeiro estudo, Baumrind (1966) encontrou três padrões parentais que correspondiam a três padrões comportamentais das crianças: padrão autorizado (alto nível de controlo, exigência e encorajamento positivo da autonomia da criança, carinho e alto nível de comunicação com base na utilização do raciocínio dos filhos que eram “competentes”: autoconfiantes, autocontrolados e satisfeitos com eles próprios),

padrão autoritário (alto nível de controlo, pouco afeto e falta de vinculação aos filhos que eram “inibidos”- contactos sociais pobres com iguais, tristes e descontentes com eles próprios) e padrão permissivo (nível baixo de controlo e de exigência, mas um nível razoável de afeto relativamente aos filhos que eram pouco confiantes e autocontrolados - “imatuross”).

Num segundo estudo (Baumrind & Black, 1967), de novo se constata melhores resultados em crianças cujos pais eram “autorizados”, ou seja, responsivos mas, ao mesmo tempo, exigentes. Assim, cai por terra uma certa filosofia permissiva que se fez sentir nos Estados Unidos da América, nos anos 60, fomentada pelos estudos de Baldwin, e que pareciam indicar que para desenvolver o seu potencial as crianças não deviam ser contrariadas. Baumrind, com a sua investigação, constata que práticas parentais intelectualmente estimulantes e que promovem alguma tensão relacional, estavam, ao contrário daquilo que se julgava, na origem da aquisição de competências, por parte das crianças.

Esta mesma investigadora (1971a) protagonizou, ainda, um terceiro estudo que tinha como objetivo identificar os antecedentes familiares da competência em crianças e adolescentes. Estes eram avaliados em duas dimensões: assertividade social (e.g. participação social, inexistência de ansiedade na interação com iguais e liderança nas atividades de grupo) e responsabilidade social (interação cooperante e amigável com iguais e com adultos, maturidade social e altruísmo). Os resultados indicaram, de novo, que as crianças educadas por pais autorizados eram mais competentes. Este estudo longitudinal prosseguiu, em 1989, tendo a autora estabelecido quatro estilos parentais: autoritário, autorizado, permissivo e negligente. Desta forma, os protótipos parentais de Baumrind foram ao encontro da investigação anterior feita por Maccoby e Martin (1983) e que apontavam para o desdobramento do estilo permissivo em dois: o indulgente e o negligente.

Investigação

A investigação apresentada neste artigo emerge e incrementa-se, então, com o desejo de perceber melhor o ambiente familiar e o estilo educativo exercido pelos pais e de que forma este influenciou nas

dificuldades de aprendizagem dos discentes. O estudo foi realizado com discentes com necessidades educativas especiais (NEE) da Escola Básica e Secundária de Machico, alguns dos quais com grandes dificuldades em adequar o comportamento, revelando graves comprometimentos a nível do conhecimento e da aquisição de competências sociais.

Objetivos específicos da investigação

Esta investigação objetivou-se no sentido de:

(i) conhecer a predominância dos estilos parentais adotados, percecionados pelos encarregados de educação das crianças e adolescentes com NEE;

(ii) descobrir a predominância dos EP adotados, percecionados pelas mães de seis alunos designados para este estudo;

(iii) comparar os resultados da perceção dos dois grupos de encarregados de educação participantes, relativamente ao EP mais adequado para educar;

(iv) relacionar o(s) EP percecionado(s) como o(s) mais adequado(s) com o rendimento escolar e comportamental dos alunos.

As duas amostras deste estudo foram constituídas por dois grupos de encarregados de educação: um grupo mais alargado de 47 encarregados de educação de alunos com NEE que integravam turmas do ensino regular (amostra 1) e um grupo restrito de 6 encarregadas de educação cujos filhos, também com NEE, frequentavam turmas de nível e contavam com várias retenções e participações disciplinares (amostra 2). Apresentamos uma breve caracterização sociodemográfica das duas amostras (tabela 1):

No que se refere aos filhos das encarregadas

| Variável de critério | Amostra 1 | Amostra 2 |
|-------------------------|--|--|
| | Frequência relativa | Frequência relativa |
| Grupos de Idade | 41% entre 31- 40 anos 38% entre 41- 50 anos | 67% tem 41- 50 anos |
| Sexo | 98% do sexo feminino | 100% do sexo feminino |
| Estado civil | 64% casado | 66% casado |
| Habilitações académicas | 55% inferior ou igual ao 1.º CEB 7% ensino superior | 83% inferior ou igual ao 1.º CEB 0% ensino superior |
| Número de filhos | 48% tinham 3 ou mais filhos | 83% tinham 3 ou mais filhos |
| Profissões | 72% são trabalhadores não qualificados | 100% são trabalhadores não qualificados |

Tabela 1: Caracterização da amostra

de educação da amostra 2, julgamos pertinente uma breve caracterização, já que foram as suas características particulares que nos fizeram debruçar sobre o seu caso. Trata-se de seis alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, todos a frequentar o 2.º ciclo, sendo quatro do sexo masculino e dois do sexo feminino. As problemáticas que apresentam passam por “dificuldades acentuadas a nível do desenvolvimento intelectual” (2), “perturbações emocionais ou comportamentais graves” (2) e “dificuldades de aprendizagem” (2).

Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram os seguintes:

- *Parental Authority Questionnaire - PAQ*, de Buri (1991), adaptação portuguesa de Mónica Pires (2011). Este questionário é constituído por 30 itens. Cada item produz uma afirmação sobre o comportamento do pai/mãe, perante um comportamento do filho, que os respondentes avaliam através de uma escala de *Likert*, de 1 a 5. De acordo com os parâmetros pré-estabelecidos, à nota 1 é atribuído o significado de *discordo totalmente*, correspondendo a nota 5 ao significado *concordo totalmente*.

- *Programas Educativos Individuais* dos discentes.

Apresentação dos resultados

Da leitura e análise dos resultados desta investigação compreendemos que os encarregados de educação que participaram neste estudo possuem, no geral, a perceção de que o EP autorizado é o mais adequado e socialmente visto como o mais correto para a educação das crianças, o que está de acordo com outros estudos portugueses (Pires, Hipólito, & Jesus, 2010, cit. por Pires, 2010). Contudo, é notória a preponderância do EP autoritário. Esta dissonância, mais visível na amostra 2, demonstra que este grupo é mais autoritário e, ao mesmo tempo, mais permissivo, concordando ligeiramente menos com o estilo autorizado do que os restantes encarregados de educação, o que pode ajudar a explicar os resultados académicos e as competências sociais muito inferiores, em relação aos restantes alunos. Assim, esta inconsistência nas práticas educativas e, em última análise, no estilo parental aplicado,

está de acordo com os estudos efetuados por Patterson (1982) que notou que em relação a rapazes agressivos, os pais tinham atitudes desconcertadas, ora demasiado punitivas, ora muito negligentes, relativamente às normas sociais e familiares. Neste seguimento, também Dumas (2000), estudando crianças com comportamento antissocial, nota uma incoerência comportamental da mãe para com os filhos. Esta dificuldade em gerir uma grande liberdade e, por vezes, uma atitude muito coercitiva dos pais ocorre principalmente nos casos de crianças em lares desfavorecidos (Gayet, 2004), como em grande parte dos casos dos educandos envolvidos neste estudo.



O mesmo autor fala-nos da expressão “dissonância educativa” que, no nosso entender, nos pode ajudar a melhor interpretar os resultados desta investigação, mencionando, ainda, três tipos de dissonância educativa:

- *dissonância entre os princípios e a prática educativa*, ou seja, existe uma diferença entre aquilo que os pais “sabem” ser correto e adequado e o que efetivamente aplicam;

- *dissonância interna*, sendo esta a variação entre a coerência e as práticas educativas implementadas - os pais não conseguem aplicá-las coerentemente, talvez, porque, no fundo, não se identifiquem com elas.

- *dissonância externa*, isto é, o grau de acordo/desacordo entre o pai e a mãe nas suas práticas

educativas, sendo que é óbvia, neste estudo, a ausência do pai na educação das crianças e jovens, quer na amostra 1, quer na amostra 2.

O facto da investigação se debruçar sobre dois grupos de pais com educandos com NEE pode, também, levar-nos a concluir que o EP utilizado, de facto, pelos pais, pode ser uma forma de responder às características das crianças, as quais apresentam dificuldades na escola e/ou comportamento difícil. Na tentativa de melhor corresponder a essas mesmas características e, no fundo, condicionados pelas mesmas, os encarregados de educação podem ter optado, mesmo que inconscientemente, por um EP autoritário. Tal como afirma Lerner (2009), as crianças com NEE afetam totalmente o sistema familiar já que podem ser mais irritáveis, exigentes e difíceis de acalmar, desde a primeira infância, inculcando nos pais a sensação de incompetência e dificuldade em saber a quem recorrer, sobretudo se forem oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos.

Nesta investigação, testemunhámos um certo cansaço, culpabilidade, vergonha e frustração demonstrados por alguns encarregados de educação (apesar de não desejarem alterar o seu comportamento ou pedir ajuda para mudar a situação), relativamente aos resultados escolares e comportamentos dos seus educandos, o que parece interferir na sua aliança conjugal, contribuindo para o afastamento da figura do pai no processo de ensino-aprendizagem do filho.

Na tentativa de justificar a prevalência do EP autoritário nas respostas dos dois grupos de encarregados de educação inquiridos, surge a explicação com base sociológica que remete para a reprodução intergeracional (Gayet, 2004), visível em provérbios, tais como “Filho de peixe, sabe nadar”. Estes provérbios parecem sugerir que, oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos, os encarregados de educação têm uma maior tendência para enfatizar a obediência e o respeito pela autoridade, o que contribui para a permanência do “status quo” e não a estimulação para a curiosidade e o empreendedorismo. A ênfase, podemos afirmar, anacrónica, no que se refere ao EP autoritário também pode ser justificada pelas características do meio envolvente de grande parte dos encarregados de educação e educandos, que envolvem fatores

como insegurança, violência e toxicodependência, aspeto que vai ao encontro da literatura consultada (Abreu-Lima, 2005; Gayet, 2004; Steinberg, 1997). Esta constatação, de que existem outros aspetos que influenciam o desenvolvimento das crianças e jovens, é corroborada por Dumas (2000) quando afirma que a prática parental não é o único fator que pode explicar totalmente a conduta de uma criança, havendo muitas variáveis que a influenciam. Entre estas podemos considerar o meio social, cultural e económico que os rodeia, as condições habitacionais de que usufruem, as habilitações académicas dos próprios pais e as características intrínsecas dos filhos, nomeadamente o sexo e o seu grau de deficiência e/ou incapacidade. Assim, também não são de menosprezar os apoios que a comunidade lhes fornece.

Outra conclusão que emergiu deste estudo foi a de que a intervenção no âmbito da família, que tantos frutos pode dar, carece de um maior investimento, visto que não é só atuando num contexto (escola), que poderemos mudar a vida dos alunos.

Se é verdade que continuamos a exigir certificados para manusear máquinas ou para exercer qualquer tipo de funções, tal não é necessário para se ser pai ou exercer a função parental. Tendo presente que as competências parentais não são inatas (a reprodução biológica é que é...), importa destacar que estas podem ser aprendidas, pois baseiam-se em princípios cientificamente demonstráveis, existindo princípios e estratégias que funcionam melhor para obter aquilo que todos desejamos: o sucesso, em todas as áreas da vida, de todos os nossos alunos, porque o seu sucesso é o nosso e das gerações futuras (Steinberg, 1997).

Bibliografia

Abreu-Lima, Isabel M. P. (2005). Avaliação do ambiente familiar e seu impacto na educação e desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar. In J. Bairrão, (Coord.) *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos* (pp. 98-140). Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto: Livpsic.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.

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

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

Baumrind, D. (1971b). Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, 4, 99-102.

Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. In A. D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 7, pp. 3- 46). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child*

development today and tomorrow (pp.349-278). San Francisco: Jossey-Bass.

Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A biological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1023). New York: John Wiley and Sons, Inc.

Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45, 1-5.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard: The President and fellows of Harvard College.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological System Theory. *Annals of Child Development*, 6, 187- 249.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bronfenbrenner, U. (1999) Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wacks (Orgs.) *Conceptualization and Assessment of Environment across the life span* (pp. 3-30). Washington DC: American Psychological Association.

Corwyn, R. F., & Bradley, R.H. (1999). Determinants of paternal and maternal investment in children. *Infant Mental Health Journal*, 20, 238- 256

Cruz, O. (2006). *Parentalidade - Psicologias*. Coimbra: Quarteto.

Darling, N., & Steinberg (1993). The broader context of social influence in adolescence. In R. Silbereisen & E. Todt (Eds.), *Adolescence in context: The interplay of family, school, peers and work in adjustment*. New York: Springer.

Dumas, J. E. (2000). *L'Enfant Violent*. Paris: Bayard.

Gayet, D. (2004). *Les pratiques éducatives des familles*. Paris: PUF.

Hoff-Ginsberg, E., & Tardif, T. (1995). Socio-Economic Status and Parenting. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting*, Vol. 2 (pp. 161- 188). Mahwan, NJ: Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.

Kelley, M. L., Sanchez-Hucies, J., & Walker, R. (1993). Correlates of disciplinary practices in working-to middle-class African-American mothers. *Merril-Palmer Quarterly*, 39, 252- 264.

Leal, T. (2003). *Interações educativas na família e no jardim de infância*. Tese de doutoramento não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Lerner, J., & Johns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities- Characteristics, teaching strategies and new direction*. (11.ª Edition). New Jersey: Wodsworth.

Maccoby, E.E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed.) (Vol.4). New York: John Wiley & Sons.

Maccoby, E. E. (2007). Historical overview of socialization research and theory. In J. E. Grusec & P.D. Hastings (2007). *Handbook of socialization: theory and research*. (pp.13-41). New York, NY: Guilford Press

Palacios, J., & Moreno, M. C. (1994). Contexto familiar y desarrollo social. In M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.

Patterson, G. R. (1982). *A Social Learning Approach: Coercitive Family Processes* (Vol. 3). USA: Castalia Publishing Co.

Pires, M. (2010). *Valores, estilos parentais, stresse infantil e vivência emocional dos filhos*. Tese de doutoramento não publicada. Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Sameroff, A. J., & Fiese, B.H. (1990). Transactional regulation and early intervention. In S. J. Meisels & J. P. Shonkoff (Eds), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 119-149). New York: Cambridge University Press.

Sameroff, A. J., Seifer, R., Baldwin, A., & Baldwin, C. (1993). Stability of intelligence from preschool to adolescence: the influence of social and family risk factors. *Child Development*, 64, pp.80-97

Sameroff, A.J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, & G. Siegel (Eds.), *Review of child development research* (vol. 4). Chicago: University of Chicago Press.

Sénéchal, M., Cornell, E.H., & Broda, L. S. (1995). Age related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 317-337.

Steinberg, L. (1997). *Beyond the classroom - Why school reform has failed and why parents needs to do*. New York: First Touchston Edition.

Olimpíadas Internacionais de Física

Simão João



As Olimpíadas Internacionais de Física (IPhO) decorreram na Estónia entre os dias 16 e 23 de julho. A Estónia fica logo abaixo da Finlândia, é um país pequeno, pouco movimentado e fortemente abalado pelas grandes guerras, mas que nos últimos anos conseguiu recuperar em força e foi todo restaurado, por isso as cidades onde nós estivemos, Talinn e Tartu, eram novas e limpas. A maior diferença foi o facto de só ter noite durante 4-5 horas no verão, aspeto que leva algum tempo para se adaptar. Contudo, este país possui uma característica muito interessante, que é ter internet wireless grátis em todo o lado (incluindo no meio das florestas, autocarros, etc)!

Enquanto decorreram as provas, tivemos de ficar 4 dias sem computadores nem telemóveis para não termos contacto algum com os professores que nos acompanhavam e não haver hipótese de fuga de informação, já que esses professores têm acesso às provas antes de nós. Todos os líderes de cada país, usualmente 1 ou 2 professores por país, têm de discutir a prova antes de esta nos ser dada, e traduzi-la para a respetiva língua, por isso as medidas de segurança são compreensíveis.

As provas em si foram muito difíceis, tanto a teórica como a experimental. Continham muito mais física do que nos anos anteriores e as resoluções propostas pelos corretores mostravam que era preciso considerar os problemas de todos os ângulos.

Eu fiz o que era capaz, e tive 16,6 pontos em 50

no total, o que ficou a 0,6 pontos de uma medalha de bronze. Todas as medalhas foram atribuídas a pontuações muito baixas em relação aos anos anteriores, devido à dificuldade das provas: cerca de 12 pontos para menção, 17,2 para bronze, 24 para prata e 31 para ouro, por isso até fiquei feliz com o resultado. A equipa portuguesa conseguiu uma medalha de bronze e três menções honrosas.

Apesar de ser um concurso internacional, para mim a parte mais empolgante foi conhecer todos os outros países que participaram e poder falar com os participantes, físicos do futuro, sabendo que todos tinham o mesmo interesse que eu em Física, e que estavam lá porque trabalharam bastante e conseguiram chegar ao ponto de representar o país.

Para chegar às IPhO, tive de me submeter a um exame de seleção, em maio, que compreendia toda a matéria que nos foi ensinada durante o tempo que estivemos a ter a preparação em Coimbra. Apesar de termos tido a preparação no último fim de semana de cada mês, desde janeiro até junho, foi necessário estudar imenso por conta própria para aprender toda a matéria nova que nos era ensinada tão rapidamente. Foi um trabalho árduo, mas valeu a pena.

Há várias olimpíadas como estas, como as de Matemática, Química, Informática, Linguística, etc., muito interessantes e nas quais muitos gostariam de participar, mas não o fazem devido à falta de divulgação e adesão por parte das escolas. São projetos que podem mudar a vida de um aluno.



Síndrome de Burnout no Psicólogo

Lénia Freitas, Lílina Gonçalves, Natalie Santos e Susana Branco - *Universidade da Madeira*

O termo burnout significa queima ou combustão total e é usualmente utilizado na língua inglesa para designar aquilo que deixou de funcionar por falta de energia. Este termo é igualmente empregue para descrever um estado de exaustão física, emocional e mental, resultante de um longo período de tempo em contacto com situações de trabalho emocionalmente exigentes (Araújo, 2008; Schaufeli & Greenglass, 2001).

Segundo Shirom (2009) o burnout corresponde a um estado afetivo caracterizado pela sensação de perda de energia física, mental e cognitiva, que ocorre como reação ao stress crónico.

O stress representa um complexo processo do organismo, interrelacionando aspetos bioquímicos, físicos e psicológicos, desencadeados pela maneira como estímulos internos ou externos, chamados stressores, são compreendidos e interpretados pelo sujeito, causando assim um desequilíbrio na homeostase interna (Lipp, 2000, cit. por Reinhold, 2004).

Shirom (2009) descreve ainda três dimensões características do burnout: a fadiga física (cansaço e falta de energia até nas tarefas mais simples), a exaustão emocional (cansaço emocional face aos relacionamentos interpessoais quer com colegas, quer com clientes) e a fadiga cognitiva (sensação de desgaste cognitivo e reduzida habilidade mental, bem como a existência de um raciocínio mais lento).

São várias as causas atribuídas à temática do burnout. É crucial entender estas causas como sendo de carácter multifatorial, onde as características pessoais de cada profissional, o tipo de atividade desempenhada e um conjunto de variáveis da instituição se reúnem de forma a desencadear ou não o processo de stress, podendo dar lugar ao burnout.

De salientar que as características da

personalidade de cada indivíduo e a sua forma de perceber o mundo não são excluídas de uma instituição comprometida, deflagradoras da síndrome de burnout. Encontra-se, então, um conjunto de mediadores, facilitadores e/ou desencadeadores do burnout.

Existe um conjunto de características pessoais, sociais, organizacionais e laborais que englobam desde fatores como a idade e o nível educacional até características da personalidade, como a capacidade individual de resiliência, o nível de neuroticismo, a motivação e o sentido de coerência. Também as características sociais como a cultura, o suporte familiar, o prestígio, as características organizacionais como o ambiente físico, a comunicação, a autonomia e a segurança e as características laborais, que incluem o tipo de ocupação, os anos de trabalho, assim como o nível de satisfação e possibilidade de progresso, entre outros, são, quando combinadas, mutuamente facilitadoras, mediadoras ou desencadeadoras de processos de stress (Benevides-Pereira, 2002).

No que respeita aos sintomas associados ao burnout, estes podem ser divididos em quatro categorias - físicos, psíquicos, comportamentais e defensivos - e incluem o sentir fadiga constante e/ou progressiva, distúrbios do sono, disfunções sexuais, cefaleias ou enxaquecas, irritabilidade, incapacidade de relaxar, maior agressividade, sentimentos de incapacidade e alienação, desânimo, depressão, alterações de memória, tendência para o isolamento, perda de interesse pelo trabalho e absentismo. De salientar que as causas e os sintomas não são universais, pelo que, dependendo das características da pessoa e das suas circunstâncias, o grau e as manifestações são diferentes.

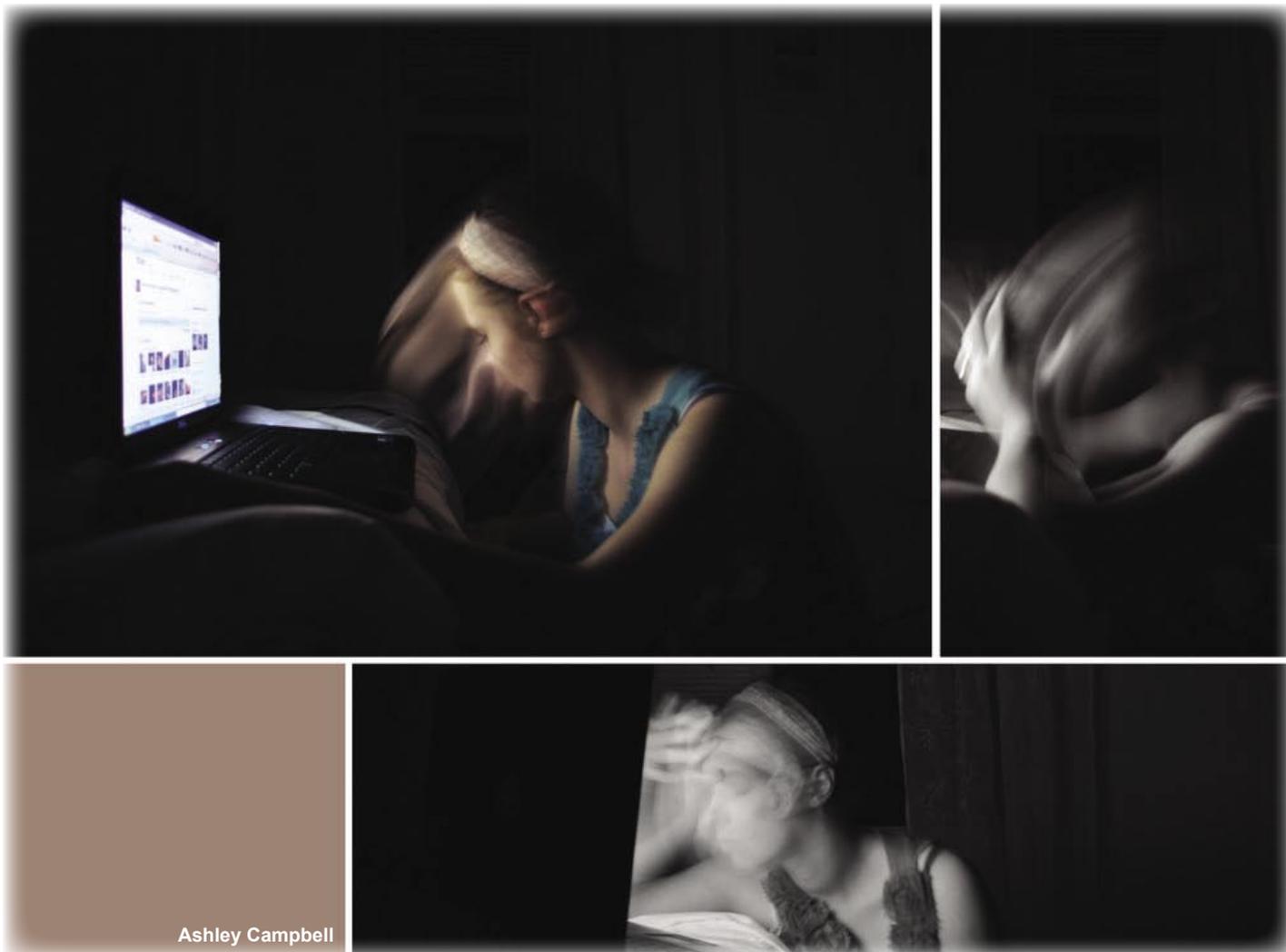
No âmbito profissional, Laevers (2005, cit. por Figueiredo & Portugal, 2009) menciona dois aspetos

importantes que determinam a sua qualidade: o grau de bem-estar dos profissionais, que reflete em que medida o contexto laboral o auxilia a se sentir bem consigo mesmo, ser ele próprio e satisfazer as suas necessidades de segurança, apoio, atenção, reconhecimento e de competência; e a implicação, que pode ser reconhecida por concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse, fascínio, abertura aos estímulos, intensidade da experiência, satisfação profunda e um forte fluxo de energia ao nível físico e mental. A implicação exige como pré-requisito o bem-estar, pois se o indivíduo não se sente à vontade no contexto, se não pode ser ele próprio e em contacto com os seus reais sentimentos, dificilmente ocorrerá um nível elevado de implicação e de prazer de realização.

Assim, o bem-estar do profissional é essencial para o seu próprio envolvimento, aprendizagem, desenvolvimento, satisfação e êxito profissional.

A título de exemplo, alguns estudos referem que os psicólogos encontram-se dentro do grupo de profissionais das ciências humanas vulneráveis a sofrer da síndrome de burnout, pelo alto investimento subjetivo nos afazeres profissionais e pelo contacto muito próximo com outros indivíduos que normalmente estão em sofrimento (Araújo, 2008; Biehl, 2009; Gomes, Melo, & Cruz, 2000; Gomes & Cruz, 2004; Rupert & Morgan, 2005; Senter, Morgan, Serna-McDonald, & Bewley, 2010).

Sendo que os resultados de diversas investigações (Cruz, 1989; Pinto et al., 2000; Chaplain, 1995, cit. por Figueiredo e Portugal, 2009) indicam que a ausência de bem-estar nos profissionais de educação constitui um grave problema, que acarreta implicações negativas ao nível da qualidade dos serviços prestados, o custo do burnout nesses profissionais, de um modo geral, e nos psicólogos, em específico, é potencialmente alto, envolvendo custos pessoais, organizacionais, bem



como possíveis danos aos clientes, como resultado do declínio da qualidade dos serviços prestados.

Sendo assim, a prevenção do burnout deve ser considerada essencialmente uma questão ética, imperativa a todos os profissionais da área.

As estratégias de prevenção do burnout podem ser centradas na instituição, no indivíduo ou em ambos, sendo importante considerar que as primeiras devem, essencialmente, promover o envolvimento com o trabalho (Maslach & Goldberg, 1998), pois o compromisso dos profissionais com a instituição fá-los-á envolverem-se nas tarefas com maior disponibilidade emocional e eficiência. Deste modo, a instituição deve aumentar a autonomia dos profissionais, otimizar o seu poder de decisão, reconhecer o seu empenho, flexibilizar os horários e proporcionar um ambiente de bem-estar, para que todos se sintam realizados e motivados.

Quando o stress é originado pelo aborrecimento e pela rotina, é importante manter o trabalho estimulante, sugerindo a participação em workshops e conferências, de modo a desenvolver novas habilidades e interesses, de acordo com os objetivos profissionais.

O apoio dos colegas e supervisores, assim como a partilha e discussão de casos são, também, estratégias fundamentais para a prevenção do burnout, sendo por isso importante criar reuniões de supervisão (Awa, Plaumann, & Walter, 2010) que permitam resolver conflitos, comparar situações e esclarecer questões que sejam fonte de frustração e angústia.

A nível individual, o conhecimento pessoal sobre as suas capacidades e limites é fundamental para que o psicólogo se torne menos suscetível a determinados aspetos do trabalho e não se desgaste física e emocionalmente. Assim, é importante modificar os padrões de trabalho, evitar horas extra, definir prioridades, bem como reservar tempo para si, em que possa praticar desporto, ouvir música, ir ao cinema, jantar fora, viajar ou realizar qualquer atividade que anule os efeitos das pressões do dia a dia no trabalho (Much, Swanson, & Jazazewski, 2005). Manter uma dieta equilibrada, fazer exercício físico regular, dormir oito horas por dia e limitar o consumo de álcool, cafeína e tabaco (Andrade, 2011) são também aspetos fundamentais para o bem-estar

geral do indivíduo. Paralelamente, é ainda importante desenvolver, através de cursos de formação e atualização, ferramentas adequadas para lidar com situações pontuais de stress inerente à prática profissional.

Ter uma rede social de apoio fora do local de trabalho é também de extrema importância, tendo em conta que os amigos e a família são muitas vezes uma fonte de incentivo e otimismo que ajuda a reduzir o risco de isolamento social, proporcionando alternativas, para que a vida do indivíduo não se restrinja ao mundo do trabalho.

Bibliografia

- Andrade, P. C. (2011). *Promoção do savoring em equipas de enfermagem: aumento do engagement e prevenção do burnout*. Tese de mestrado não publicada. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar. Retirado de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/57196>
- Araújo, C.G. (2008). *A saúde mental está doente! A síndrome de burnout em psicólogos que trabalham em unidades básicas de saúde*. Tese de mestrado não publicada. São Paulo: Universidade de São Paulo. Retirado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12022009-100157/>
- Awa W., Plaumann W., & Walter U. (2010). Burnout prevention: A review of intervention programs. *Patient Education and Counseling*, (78), 184-190.
- Benevides-Pereira, A.M.T. (2002). O processo de adoecer pelo trabalho. In: A.M.T. Benevides-Pereira (Org.), *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Biehl, K.A. (2009). *Burnout em psicólogos*. Tese de doutoramento não publicada. Retirado de tede.pucrs.br/tde_arquivos/20/TDE-2009-06-26T134218Z-2030/Publico/412837.pdf
- Figueiredo, A., & Portugal, G. (2009). Implicação e bem-estar dos profissionais de intervenção precoce do distrito de Aveiro. In G. Portugal (Org.), *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias – o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 151-163). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gomes, A. R., & Cruz, J. F. (2004). A experiência de stress e burnout em psicólogos portugueses: um estudo sobre as diferenças de género. *Teoria, Investigação e Prática*, 2, 193-212.
- Gomes, A.R., Melo, B. & Cruz, J.F. (2000). Estudo do stress e do burnout nos psicólogos portugueses. In J. F. Cruz, A. R. Gomes, & B. Melo (Eds.), *Stress e burnout nos psicólogos portugueses* (pp. 73-140). Braga: S.H.O.
- Maslach C., & Goldberg J. (1998). Prevention of burnout: new perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 63-74.
- Much K., Swanson A., & Jazazewski R. (2005). Burnout prevention for professionals in psychology. *Vistas*, 46, 215-217. Retirado de <http://www.counseling.org/resources/library/vistas/vistas05/Vistas05.art46.pdf>
- Reinhold, H. H. (2004). *O sentido da vida: Prevenção de stress e burnout do professor*. Tese de doutoramento não publicada. Campinas: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC. Retirado de [http://aa.med.br/upload/biblioteca/\(...\)%20prevencao%20de%20stress%20e%20burnout%20\(...\)pdf](http://aa.med.br/upload/biblioteca/(...)%20prevencao%20de%20stress%20e%20burnout%20(...)pdf)
- Rupert, P. A., & Morgan, D. J. (2005). Work setting and burnout among professional psychologist. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36 (5), 544-550.
- Schaufeli, W. B., & Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology and Health*, 16, 501-510.
- Senter, A., Morgan, R. D., Serna-McDonald, C., & Bewley, M. (2010). Correctional psychologist burnout, job satisfaction and life satisfaction. *Psychological Services*, 7 (3), 190-201.
- Shirom, A. (2009). Acerca de la validez del constructo, predictores y consecuencias del burnout en el lugar de trabajo. *Ciencia & Trabajo*, 32 (11), 44-54.

Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira

Revista *Diversidades*

O Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M, de 29 de agosto, procede à segunda alteração do Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto.

Como é referido no Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M, o Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M “assumiu-se como um documento valorizador da função docente e da escola pública no quadro do Sistema Educativo Regional.”

Com as alterações apresentadas no atual documento “visa-se o reforço da dignificação da função docente, introduzem-se alterações no regime da carreira, com vista à intercomunicabilidade com o todo nacional.”

Deste modo, no presente normativo é enquadrada uma carreira com 10 escalões e são redefinidos os efeitos para a progressão na carreira.

No que se refere à avaliação de desempenho, o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira enquadra os seus princípios gerais remetendo-se o seu desenvolvimento para decreto regulamentar regional. Pelo que, enquanto se aguarda essa regulamentação mantém-se, transitoriamente, o regime de avaliação do desempenho previsto no Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M, de 18 de agosto, até à aprovação do modelo legal de avaliação do desempenho que vier a ser aplicado na Região. A avaliação será expressa através das seguintes menções qualitativas e quantitativas: Excelente (de 9 a 10 valores); Muito Bom (de 8 a 8,9 valores); Bom (de 6,5 a 7,9 valores); Regular (de 5 a 6,4 valores) e Insuficiente (de 1 a 4,9 valores).

Para além destas alterações, é referido no Decreto que se valorizam “os docentes nos últimos escalões da

carreira, possibilitando-lhes o exercício exclusivo ou predominante de funções de supervisão pedagógica, gestão da formação, desenvolvimento curricular, avaliação do desempenho e administração escolar.”

Segundo o que se encontra descrito neste documento legal, “as alterações do Estatuto visam um maior rigor e qualidade da função docente no contexto do Sistema Educativo Regional, em prol da melhoria da qualidade das aprendizagens das crianças e dos alunos e da escola pública que constituem o cerne das políticas educativas.” (n.º 2 do artigo 9.º, relativo ao regime transitório de avaliação). O mesmo artigo, no n.º 4, prevê as implicações da avaliação do desempenho docente, em termos dos efeitos de cada uma das menções que podem ser atribuídas pela avaliação.

No subcapítulo relativo às condições de progressão na carreira e regime de avaliação do desempenho, é reforçada aquela ideia nos seguintes termos: “A avaliação do desempenho do pessoal docente visa melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência” (ponto 2 do artigo 43.º).

No que se refere ao âmbito de aplicação do Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M fica claro que este “aplica-se aos docentes, qualquer que seja o nível, ciclo de ensino, grupo de recrutamento ou área de formação, que exerçam funções nas diversas modalidades do sistema de educação e ensino não superior e no âmbito dos estabelecimentos públicos da educação e dos ensinos básico e secundário na dependência da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos.” (ponto n.º 1 do artigo 1.º).



SmartNAV

O SmartNAV é um dispositivo apontador que permite controlar um computador apenas com movimentos de cabeça, pelo que é recomendado para utilizadores com mobilidade reduzida a nível dos membros superiores, mas com bom controlo de cabeça. O equipamento funciona com uma câmara de infravermelhos através de um pequeno ponto adesivo que se pode colocar na testa ou nos óculos do utilizador.

As suas características principais são o controlo da velocidade do ponteiro do rato, modo de precisão para movimentos finos e a possibilidade de ligar um manípulo para outras alternativas ao clique.

Comercialização: *Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda.* - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa - Tel: 217 110 170 Fax: 217 110 179 - Email: info@anditec.pt
- Página Web: <http://www.anditec.pt>

Papa Palavras

O CD Papa Palavras, constituído por 10 grupos de trabalho, inclui um vasto conjunto de fichas de trabalho para o aluno, fichas de autoavaliação, fichas de avaliação para o tutor monitorizar a evolução do aluno e fichas de trabalho só com a estrutura para permitir a personalização da mesma, de acordo com as competências que se querem trabalhar.

Todas as fichas apresentam imagens reais, exemplos e pistas visuais, pelo que são indicadas para os alunos com dificuldades na aprendizagem da escrita, mas de forma particular, para alunos com deficiência intelectual.



Comercialização: *Nasturtium* - Apartado 35, 2686-997 Sacavém, Portugal - Telemóvel: 960 016 880 - Email: geral@nasturtium.com.pt - Página Web: http://www.nasturtium.com.pt/detalhes_p.php?id=479



Descobrir com Guida a margarida - O meu primeiro CD-ROM

O meu primeiro CD-ROM - Descobrir com Guida a margarida foi concebido para crianças da educação pré-escolar ao 2.º ano do 1.º ciclo, com o objetivo de desenvolver e reforçar competências elementares na área da matemática, tais como identificar objetos, comparar propriedades, formar e reconhecer conjuntos e criar sequências segundo um dado critério. Este software desenvolve temas como as cores, as formas, as profissões e as estações do ano.

É de salientar que para atingir o domínio dos conceitos as crianças não têm de fazer todas o mesmo percurso, por essa razão, a aplicação permite uma navegação livre.

Comercialização: *Porto Editora* - Rua da Restauração, 365, 4099-023 Porto - Telefone: 707 22 33 66, 22 605 67 47 Fax: 22 608 83 45 - Página Web: www.portoeditora.pt/

Continuar a Aprender Palavras

Este software, desenhado para desenvolver a literacia, é destinado a alunos do ensino básico e divide-se em seis atividades diferentes: Alfabeto, Palavras e Imagens, Soletra a Palavra, Palavra a Palavra, Primeira Letra e Cruzadismo.

Contém ainda um Editor que permite modificar e criar as listas de palavras utilizadas nas atividades. Deste modo, é possível adaptar o conteúdo do programa às necessidades do utilizador. O programa pode ser acedido através de um ecrã táctil, 2 manípulos, rato e teclado de conceitos, por seleção direta ou varrimento.



Comercialização: *Anditec, Tecnologias de Reabilitação, Lda.* - Alameda Roentgen, 9 C - 1600-757 Lisboa - Tel: 217 110 170 Fax: 217 110 179 - Email: info@anditec.pt
- Página Web: <http://www.anditec.pt>

Comprender os Adolescentes - Um desafio para pais e educadores

Autora: Helena Fonseca

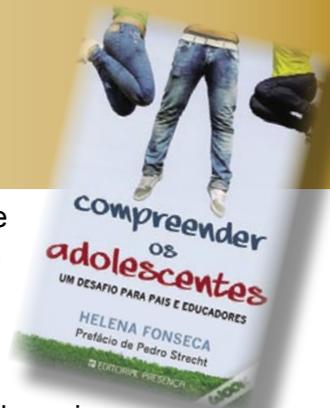
Coleção: Orientações

Editora: Editorial Presença

Ano: 2012

É unânime que entender os adolescentes não é uma tarefa fácil. Falar de adolescência implica falar de diversidade, isto é, da maior ou menor turbulência que caracteriza este período da vida, daí que se defenda que não há adolescência, mas sim adolescentes. Esta obra debruça-se sobre os diversos contextos de vida dos adolescentes: família, escola e amigos. Estes cenários constituem áreas privilegiadas de interação e são alvos de eleição para a promoção de estilos de vida mais saudáveis, pelo que, para nos ajudar a conhecer melhor esta faixa etária, a autora vai buscar ao seu conhecimento científico e à prática clínica diária exemplos para a ilustrar.

Com prefácio de Pedro Strecht, este livro é de leitura obrigatória para quem pretende compreender melhor os adolescentes.



Eu controlo as emoções! Gestão de emoções

Autor: Paulo Moreira

Coleção: Crescer a Brincar

Editora: Porto Editora

Ano: 2012

Diariamente, interrogamo-nos sobre “como ajudar as crianças a serem felizes?”. Nesta obra, o autor defende que a qualidade de vida das crianças não depende apenas dos conhecimentos cognitivos, mas também das suas capacidades em lidar adaptativamente com o seu mundo interno (emoção, cognição, motivação). Assim, este livro pretende ajudar os docentes e os pais a promoverem nas crianças as competências socioafetivas, preparando-as assim para a vida em sociedade.

Constituído por jogos e histórias em banda desenhada, este livro constitui um instrumento precioso para a alfabetização emocional, organizado de uma forma divertida e atraente, quer para as crianças, quer para os adultos.



Family Coaching - 36 Desafios para Pais Extraordinários

Autoras: Sandra Belo & Ângela Coelho

Editora: Academia do Livro

Ano: 2010

Ser pai ou mãe é o trabalho mais importante do mundo. No entanto, pode ser verdadeiramente extenuante lidar diariamente com as teimosias e conflitos dos filhos. Nem sempre é fácil encontrar energia e estratégias que transformem comportamentos próprios de crianças em momentos felizes e sem birras. Gerir o stress causado pela rotina quotidiana, impor regras e limites e equilibrar a vida profissional com a vida familiar, ao mesmo tempo que se desfruta de momentos alegres e tranquilos em família, são alguns dos objetivos que se pode alcançar com os desafios práticos que são propostos. O leitor encontra nesta obra a oportunidade de descobrir as estratégias que melhor se adequam a ele e à sua família e de se transformar num pai extraordinário.



Rasgando Novos Horizontes...

Ana Freitas, Isabel Machado e Teresa Freitas - Serviço Técnico de Formação Profissional

Aeroporto Internacional da Madeira - 18 de junho de 2012 - 7h50m: “Passageiros com destino a Lisboa, voo TAP... por favor dirijam-se à porta de embarque.”

Começa assim a aventura dos formandos do 3.º ano do Serviço Técnico de Formação Profissional... Para a maioria de nós é o desconhecido, a ansiedade, a excitação, a curiosidade... o nervoso miudinho de andar de avião pela primeira vez.

A viagem decorre normalmente. Na descida para Lisboa a paisagem deslumbra-nos e leva-nos a um desenrolar de questões que nunca mais acabam: “ah, tanta praia!”, “Que ponte tão grande!”, “O avião passa próximo das casas!”. Perguntas que continuam à entrada na capital: “Olha os táxis. Não são amarelos???”, “Ah, é um comboio?”

A cidade encanta-nos. Tudo é novo: os meios de transporte diferentes, os monumentos, os jardins, o movimento, a azáfama, mas o Parque das Nações, o Oceanário e o Museu dos Coches superam as nossas expectativas.

Dois dias em Lisboa é pouco. Tanta coisa para ver, tanta compra para fazer. Meu Deus, tudo a correr!!! Praças tão vastas, avenidas tão compridas, castelos enormes... até a casa do Presidente da República é enorme e fica à beirinha da rua (visto na televisão é tudo bem mais pequeno)!

Apesar do tempo ser limitado, conseguimos aperceber das diferenças entre a Lisboa antiga e a moderna.

Estamos cansados mas muito felizes!

A viagem continua: Batalha, Fátima, Alcobaça e Óbidos. Cultura, fé e lazer fazem parte deste roteiro. Sente-se a mística dos lugares visitados.

“Partida com destino ao Funchal, voo TAP..., por favor dirijam-se à porta de embarque...”.



XX Edição do Encontro Regional do Ensino Recorrente

Anabela Chá-Chá e Joaquim Conde - *Direção de Serviços de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*



No passado dia 16 de junho, cerca de 1400 alunos e professores dos cursos do 1.º ciclo do Ensino Básico Recorrente, oriundos de todos os concelhos da Ilha da Madeira, rumaram logo pela manhã em direção aos Prazeres onde decorreu, pela vigésima vez, o Encontro Regional do Ensino Recorrente. Já pelo caminho, teve início a diversão e a folia entre os participantes, foram despiques, fados e outras cantorias à boa maneira popular que animaram o percurso até esta freguesia do concelho da Calheta.

Chegados ao Pavilhão Gimnodesportivo dos Prazeres, os protagonistas do Encontro Regional foram recebidos por uma banda e presenteados com um colar comemorativo do evento. Pelas 11 horas, teve lugar a abertura oficial tomando a palavra o Vice-Presidente do Governo Regional, João Cunha e Silva, o Presidente da Câmara Municipal da Calheta, Manuel Baeta e o Diretor Regional de Educação, João Estanqueiro, que enaltecem a força de vontade dos alunos em aprender, independentemente da idade.

À semelhança de anos anteriores, a Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, através da Direção Regional de Educação, quis reconhecer publicamente o esforço dos 99 alunos que concluíram

o 4.º ano de escolaridade, entregando-lhes simbolicamente um diploma.

Foi ao som do despique da Fajã da Ovelha, pela Casa do Povo da Fajã da Ovelha, um dos muitos exemplos de cultura popular presentes no livro *Memórias com História*, que se deu início ao lançamento do livro resultante de 4 anos de recolha e registo do património oral madeirense, levado a cabo pelos alunos e professores do 1.º ciclo do Ensino Básico Recorrente, que a Direção Regional de Educação compilou em e-book e que está disponível a qualquer leitor no *Blog Adulto Estudante* (<http://adultoestudante.blogspot.pt>).

Após um momento de descontração, com a ginástica, deu-se por encerrada esta cerimónia. Seguiu-se a abertura oficial, na Galeria dos Prazeres e Espaço Multimédia, das exposições coletivas dos trabalhos realizados pelos alunos que frequentaram os cursos em escolas e instituições da Região Autónoma da Madeira. As exposições foram alusivas ao tema *Nunca é tarde para aprender* e estiveram patentes ao público até ao dia 24 de junho.

No decorrer do Encontro, alunos e professores tiveram ainda a oportunidade de visitar a Quinta Pedagógica e a Igreja dos Prazeres, bem como assistir à animação de grupos de música tradicional, participar em jogos tradicionais e observar um atelier de pintura, dinamizado por grupos do concelho da Calheta.

Esta iniciativa da Direção Regional de Educação teve o apoio da Câmara Municipal e Delegação Escolar da Calheta, na organização do evento; da Galeria dos Prazeres e do Espaço Multimédia, na disponibilização do espaço para as exposições e ainda das câmaras municipais, juntas de freguesia e instituições de solidariedade social no transporte dos alunos e professores para o Encontro.

O Farol da Vida

Desporto sem Limites

Sónia Camacho - Clube Naval do Funchal

Tratando-se de um projeto comunitário de intervenção social, integrado no Programa Europeu “Jovens em Ação”, *Farol para a Vida - Desporto Sem Limites* é um projeto implementado pelo Clube Naval do Funchal (CNF), que, pelo seu estatuto de Instituição de Utilidade Pública, tem a responsabilidade social de participar positivamente na sociedade onde está inserido, por intermédio de determinadas ações.

Assim, em parceria com a Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, através da Direção Regional de Educação e da Direção Regional de Juventude e Desporto, e desde o passado mês de março, o objetivo principal do projeto passa por despertar a sociedade, as empresas, instituições, escolas e famílias para a prática do desporto adaptado, como forma de inclusão social, informando acerca das oportunidades que o CNF oferece para todos quantos queiram praticar desportos náuticos e que, à partida, julgam não ser possível.

Para fazer cumprir estes objetivos, têm sido implementadas duas vertentes de atuação, ao longo dos últimos seis meses, imprimindo a dinâmica e a criatividade necessárias para um projeto desta natureza. Assim, na vertente desportiva, cerca de 100 jovens provenientes de 11 Centros de Atividades Ocupacionais de diversos pontos da Ilha, tiveram a

oportunidade de experimentar canoagem, vela e natação adaptada.

Na vertente lúdica do projeto, como forma de sensibilizar para a temática, foram realizadas diversas iniciativas, nomeadamente exposições, concursos de desenho, palestras e workshops. O concurso de desenho, especificamente, realizado pelos utentes de 12 instituições da Região, resultou num trabalho criativo exemplar, pelo que os mesmos foram expostos no *Hotel Four Views Baía*, no *Espaço Infoarte* da Secretaria Regional da Cultura, Turismo e Transportes e, mais recentemente, no *Dolce Vita Funchal*.

Já a conferência “Desporto Aquático Sem Limites”, realizada a 8 de junho, contou com a presença do Secretário de Estado da Juventude e Desporto, Alexandre Mestre, bem como do Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos, Jaime Freitas, e como oradores convidados, do Presidente da Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas Deficientes, José Pavoeiro, e do Presidente da Classe Access, Charles Lindley. Em termos de participantes, assistiram à conferência cerca de 80 pessoas.

Clube Naval do Funchal pioneiro nos desportos náuticos adaptados

Nos últimos 12 anos, o CNF tem desenvolvido a modalidade de vela adaptada, contando atualmente com 5 atletas federados a competir em campeonatos regionais e nacionais.

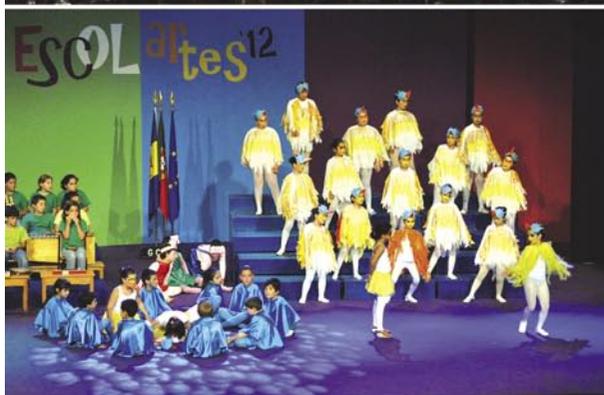
Assim, e em última análise, este projeto pretende reforçar o posicionamento do CNF no desporto náutico adaptado, no sentido de proporcionar oportunidades de formação complementares a jovens com necessidades especiais da Região Autónoma da Madeira.

Farol para a Vida é, por isso, na sua essência, mais do que um projeto, uma nova forma de estar no desporto adaptado.



Semana Regional das Artes 2012

Natalina Cristóvão - *Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia*



O valor educativo e formativo que as Artes encerram é reconhecido pela sociedade em geral e pela comunidade científica. A nível político, essa valorização tem sido uma realidade expressa, de modo bem evidente, na aposta que tem sido feita na Região Autónoma da Madeira (RAM), no ensino genérico, desde 1980. Neste âmbito, têm surgido inúmeras iniciativas, dentro e fora da escola, ilustradoras dos conhecimentos e competências que os alunos têm adquirido. E porque o polo do conhecimento extravasa os muros da escola, também ao nível da comunidade em geral, são visíveis as implicações das práticas artísticas desenvolvidas em contexto formal.

Deste modo, no sentido de trazer a escola à comunidade, perspetivando uma união de esforços em prol das artes, a Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), da Direção Regional de Educação, promoveu a *Semana Regional das Artes* (SRA), um evento anual, integrado no Festival do Atlântico (organizado pela Secretaria Regional da Cultura, Turismo e Transportes, através da Direção Regional de Turismo). Neste contexto, entre 11 e 17 de junho, foram dinamizados vários espaços da baixa funchalense, bem como no Teatro Municipal e no Casino da Madeira, perfazendo um total de 34 espetáculos protagonizados por cerca de 4.000 crianças e alunos (desde a educação pré-escolar ao ensino secundário), de mais de 100 escolas e de alguns grupos da DSEAM.

Este ano contamos com a participação de grupos do Núcleo de Inclusão pela Arte, na pretensão de estreitar os laços entre as escolas e a comunidade, numa perspetiva de inclusão. Daqueles momentos destacamos: Festa no Jardim, Modalidades Artísticas, Exposição e Concurso Regional e Expressão Plástica e ESCOLartes, este último gravado e transmitido pela RTP Madeira e RTP Internacional.

Fruto de um projeto que já conta com 32 anos de existência, a envolvência da SRA ilustra as práticas artísticas vigentes na RAM ao nível do ensino genérico, tanto no curricular e enriquecimento curricular, quanto ao nível extracurricular e escolar, conforme preconizado pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro.

IV Edição da EXPO STAO

Gabriela Fernandes - Centro de Atividades Ocupacionais do Funchal

A IV Edição da Expo STAO realizou-se, como habitualmente, no Centro Comercial *Dolce Vita Funchal*, de 19 a 22 de junho, tendo como objetivos: incentivar a participação e a promoção de eventos na área da educação; refletir sobre a importância da expressão artística como fator facilitador da reabilitação; consciencializar a sociedade para as especificidades da deficiência, promovendo uma melhor inclusão social e promover atividades que valorizem e divulguem os trabalhos realizados pelos jovens do Serviço Técnico de Atividades Ocupacionais (STAO).

Do programa diversificado da Expo STAO 2012, destacaram-se a divulgação do livro *Ogima - o viajante do espaço no planeta dos BMQ*, do escritor Francisco Fernandes; o Desfile de Moda Inclusivo; a Oficina de Expressão Plástica e Artesanato e a Mostra de Produtos dos Centros de Atividades Ocupacionais (CAO's), bem como o II Concurso de Dança.

De realçar a valiosa participação do escritor Octaviano Correia, do *Fitness Team* da Casa do Povo de Gaula, dos atletas do *Club Sport Marítimo*, da *Orquestra de Ponteado da Madeira*, da *Tuna Masculina da Madeira*, do *Taekondo do Big Body Gym* e do *Clube de Karaté do Caniço*.

A avaliação deste evento foi muito positiva, na medida em que durante quatro dias decorreram várias atividades que mobilizaram jovens com necessidades especiais dos diferentes CAO's e grupos de diversas instituições que o tornaram verdadeiramente inclusivo.





Semana Regional
da Pessoa com
Necessidades
Especiais 2012
3 - 11 dezembro



*Inclusão:
mais do que um lema,
uma realidade!*

+ informações em www.madeira-edu.pt/dre



I Encontro Regional de Educação

10 - 11 dezembro 2012

Centro de Congressos do Madeira Tecnopolo

• Sala Ursa Maior

Educação hoje: dilemas, controvérsias e desafios

www.madeira-edu.pt/dre