

Práticas Educativas Familiares e Motivação para a Realização dos Adolescentes

Anne Marie Fontaine*

A investigação apresentada observa não só as relações entre motivação para o sucesso e algumas práticas de socialização familiar, mas ainda a variação desta relação conforme certas características ligadas ao contexto de existência (NSE da família, residência rural ou urbana) ou ao próprio sujeito (sexo). A amostra é formada por 288 adolescentes do 6º ano de escolaridade extraídos segundo um plano factorial em função do NSE da família (baixo, médio, e alto), da zona de residência (rural, urbana), do sexo do aluno (masculino, feminino) e do seu nível de motivação (alto, baixo). Seis práticas educativas familiares (estruturação do meio, autonomia, autoritarismo, aceitação do jovem, expectativas de sucesso, atribuições internas) foram avaliadas junto das suas mães. A discussão dos resultados apoia a interpretação cognitivo-social do processo de desenvolvimento da motivação: as interpretações cognitivas de aspectos particulares do contexto e as reacções afectivas associadas justificam o desenvolvimento diferencial da motivação para o sucesso dos jovens nos vários grupos sociais.

A importância da motivação para a realização no contexto escolar, como determinante do sucesso escolar e do nível de formação académica alcançado, justifica os numerosos estudos que suscitou nos últimos quarenta anos (Atkinson, 1974; Dweck e Elliott, 1983; Fineman, 1979; Fontaine 1986; Heckhausen, Schmalz e Schneider, 1985; Hermans, 1980; McClelland, 1981, 1985; McDonald e Hyde 1980; Nicholls, 1984a; Weiner, 1974). A motivação para a realização é considerada como uma predisposição para desenvolver comportamentos que visam alcançar o sucesso em domínios relativamente amplos nos quais sucesso e fracasso podem ser avaliados em função de critérios de excelência. É de salientar que a motivação para o sucesso não é considerada, neste estudo, um traço (interno, geral e estável) nem característica específica exclusivamente dependente da situação: ela apresenta um certo grau de estabilidade, mas a amplitude da sua influência está limitada ao domínio considerado.

A motivação varia conforme os domínios e será avaliada no domínio escolar (Fontaine, 1986).

A presença de *diferentes níveis de motivação* em função do estatuto socio-económico foi repetidamente observada (Bairrão, 1964; Cooper e Tom, 1984; Darmoffall e McCarbury, 1979; Farmer, 1985; Heckhausen *et al.*, 1985; Hermans, 1980; Rosen, 1962, 1969; Solomon, 1982; Veroff, Atkinson, Feld e Gurin, 1960). Apesar das diferenças em função do género terem sido constatadas relativamente cedo (Field, 1951; Atkinson, 1958), a inconsistência dos resultados atrasou o seu estudo sistemático. O interesse pela motivação feminina tomou corpo, contudo, a partir dos anos 70 (Farmer, 1985; Mednick, Tangri e Hoffman, 1975; Parsons e Goff, 1980; Parsons, Adler e Meece, 1984; Spence e Helmreich, 1978; Stein e Bailey, 1973; Veroff, Mc Clelland e Ruhland, 1975).

A constatação de tais diferenças assim como a sua *modificação* em função da idade, não só durante a infância ou princípio da adolescência - o que permitia a interpretação em termos de estádios de desenvolvimento - mas também na idade adulta numa perspectiva de *life-span* (Maehr e Kleiber, 1981; Veroff 1969, 1982; Veroff, Reuman e Feld, 1984), despertaram o interesse para a compreensão deste fenómeno de mudança.

* Professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional. Este estudo insere-se no âmbito do projecto B da Linha de Acção nº 1 do Centro de Psicologia da Universidade do Porto (INIC).

A teoria do medo do sucesso (*fear of success*) (Horner, 1974, 1975, 1978; Hoffman 1975b, 1977), apesar das críticas do que foi alvo (Condry e Dyer, 1976; Tresemer, 1977; Zuckerman e Wheeler, 1975), a teoria das atribuições, o interesse pelo fenómeno do desânimo aprendido (*learned helplessness*), o estudo dos efeitos das concepções pessoais de inteligência ou do autoconceito de competência (Covington, 1984; Deaux e Emswiler, 1974; Dweck, 1984, 1986; Dweck e Elliot, 1983; Elliot e Dweck, 1988; Frieze 1975; Nicholls, 1984b; Weiner, 1980, 1985, 1986) e a quantidade de investigação que estimularam, constituem alguns exemplos significativos desta tendência. Os resultados destas investigações salientam a importância da interpretação cognitiva dos acontecimentos ou dos elementos associados a situações de realização bem como das consequências cognitivas e afectivas da tais interpretações, aspectos centrais do processo motivacional. Salientam ainda a dependência de tais interpretações das experiências anteriores e dos sistemas de normas e valores em vigor em cada sociedade que determinam, conjuntamente com as condições de vida, a oportunidade de certas experiências assim como a sua qualidade.

Os resultados de estudos que evidenciam a evolução das diferenças de motivação entre NSE ou géneros em função da etnia considerada e os estudos transculturais (Fyans, Maehr, Salili e Desai, 1983; Hechhausen *et al.*, 1985; Rosen, 1962; Spence, 1985; Veroff *et al.*, 1984; Weston e Mednick, 1975) reforçam ainda esta convicção do valor crucial de representações sociais partilhadas para explicar as variações de manifestação desta motivação. A motivação para a realização é considerada cada vez mais frequentemente como resultando dum processo de desenvolvimento contínuo no decorrer do qual as interpretações, pelo sujeito, das suas experiências têm um papel importante. Nessas interpretações, o sujeito situar-se-á necessariamente face às normas e valores sociais partilhados pelos membros do seu grupo social. A posterior integração afectivo-cognitiva de tais experiências determinará a formação da imagem de si próprio e do mundo e, consequentemente, a maneira de se situar face a situações de realização futuras.

Os contextos de socialização exercem um

papel preponderante na selecção e transmissão deste conjunto de normas, valores e representações sociais, na determinação de experiências possíveis e das consideradas adequadas e, finalmente, na interpretação das mesmas. Sem negar a importância das outras instituições de socialização, a família, pela influência precoce e contínua que exerce sobre a criança e o adolescente, ocupa um lugar privilegiado. Este estudo interessa-se pelas relações existentes entre as práticas educativas familiares e a motivação para a realização e pretende assim contribuir para a compreensão das diferenças nesta. Considera que tais diferenças são o resultado dum processo de desenvolvimento diferencial da motivação e que este processo tem um carácter cognitivo-social.

O interesse pelo estudo dos antecedentes familiares da motivação não é recente. Há 30 anos, os primeiros estudos que se debruçavam sobre esta problemática sublinharam, em geral, a influência positiva sobre a motivação para a realização de duas dimensões educativas: o treino para a realização precoce e o treino para a independência (Rosen e d'Andrade, 1959; Winterbotton, 1958). Os resultados de estudos ulteriores permitem especificar o efeito destas dimensões. Baumrind (1971, 1973) observou, mais recentemente, que as crianças mais realizadoras que apresentam comportamentos mais independentes e mais orientados para os objectivos, têm pais que apresentam um modelo de comportamento "autoritário-recíproco". Os seus altos níveis de exigência, que se traduzem por pedidos de comportamento que exigem maturidade por parte do filho, acompanham-se por uma elevada capacidade de identificar e responder às necessidades da criança, factores favoráveis ao desenvolvimento de características associadas à motivação, enquanto pais "autoritários" que, igualmente exigentes, não possuem esta capacidade de resposta têm filhos que não apresentam tais características (ver também Maccoby, 1984; Maccoby e Martin, 1983; Stein e Bailey, 1973). Segundo Baumrind (1973), o autoritarismo parental prejudicaria mais os rapazes do que as raparigas. Além disso, o autoritarismo parental leva os filhos a tentar evitar as consequências negativas do fracasso em vez de procurar os reforços positivos do sucesso (Hermans, Ter Laak e Maes, 1972;

Solomon, 1982), estimulando assim comportamentos de evitamento em situações de realização. Os fundamentos das exigências parentais são raramente explicitados, o que torna mais difícil a interiorização das normas (Grusec e Kuczynski, 1980; Kuczynski, 1984; Pourtois, 1979).

Podemos considerar que a existência de regras de organização da vida quotidiana é uma das manifestações possíveis desta exigência de maturidade e a flexibilidade desta organização traduz a sensibilidade parental à necessidade do filho de compreender as razões da escolha das regras ou de poder intervir na sua alteração. Sabemos também que a estruturação flexível assim como outras práticas educativas próximas (democracia) favorecem o desenvolvimento intelectual dos filhos e o seu sucesso escolar (Baldwin, Kalhorn e Breese, 1949; Becker, 1984; Block, 1983; Dornbusch *et al.*, 1987; Lautrey, 1980; Maccoby, 1980; Pourtois, 1979).

Altas exigências de maturidade e de realização, quando projectadas a médio ou longo prazo, ou quando incidem sobre domínios relativamente amplos, podem traduzir-se por altas expectativas ou aspirações parentais. Se não forem irrealistas ou percebidos como excessivos pelo sujeito, esses níveis de expectativas parentais mantêm uma relação estreita com os níveis de expectativas do próprio filho, o seu autoconceito, a sua motivação para investir em determinados domínios, o seu nível de *performance* e a sua orientação académica ou profissional (Bairrão, 1964; Baumeister e Steinhilker, 1984; Betz e Hackett, 1983; Dweck e Gilliard, 1975; Entwisle e Backer, 1983; Fontaine, 1985; Fulkerson, Furr e Brown, 1983; Marcos, 1976; Parsons, 1983; Parsons, Adler e Kaczala, 1982; Parsons, Adler e Meece, 1984; Safilios-Rothschild, 1979; Stein e Bailey, 1973).

A maioria dos autores considera que o calor afectivo, a capacidade de compreender e responder às necessidades da criança e de a aceitar enquanto tal, são condições indispensáveis para as exigências parentais influenciarem o seu comportamento e a sua auto-estima; este suporte parental parece associado à motivação para o sucesso (Anderson, 1981; Crandall, Preston e Rabson, 1960; Farmer, 1980; Hermans, *et al.* 1972; Maccoby e Martin, 1983; Safilios-Rothschild, 1979; Solomon, 1982) desde que

este não se transforme em ajuda intrusiva que suscitaria a dependência da criança (Brophy, 1970; Lipman-Blumen, Handley-Isaksen e Leavitt, 1983; Pourtois, 1979; Solomon, 1982). O treino para a independência, acima mencionado, ou uma certa autonomia, nos estudos mais recentes, são também relacionados com o desenvolvimento do gosto pela realização directa e independente e associados à motivação para o sucesso, que se manifesta por escolha de objectivos, tomada de decisões independentes ou autonomia em situações de aprendizagem (Baumrind, 1973; Brophy, 1970; Hess e Shipman 1968; Hoffman, 1975a; Lipman-Blumen *et al.* 1983; Pourtois, 1978; Stein e Bailey, 1973).

As diferenças nas práticas educativas em função do NSE ou do género, como o observaram outros estudos, justificaram a presença de diferenças de motivação entre NSE ou entre sujeitos masculinos e femininos. A baixa autonomia concedida às raparigas, por exemplo, é um dos argumentos frequentemente apresentados para explicar as diferenças de géneros. Os pais manifestam uma satisfação desprovida de ambiguidade face às manifestações de independência ou face às realizações dos rapazes, enquanto os mesmos comportamentos apresentados por raparigas suscitam a ansiedade parental. Além disso, a sobreprotecção e a ajuda excessiva fornecida às raparigas torna a sua conquista da independência mais difícil (Block, 1983; Crandall *et al.* 1962; Hoffman, 1975; Hurlig e Pichevin, 1985; Huston, 1983; Lipman-Blumen e Leavitt, 1978; Maccoby e Jacklin, 1974a; Maccoby e Martin, 1983; Spence e Helmreich, 1978; Worrell, 1982). Diferenças entre NSE quanto ao exercício do poder parental, ao autoritarismo, às expectativas de sucesso, desempenham um papel idêntico na explicação das diferenças de motivação para o sucesso entre classes sociais (Bairrão, 1964; Brophy, 1970; Campos, 1985; Crandall e Battle, 1970; Fontaine, 1986; Hess e Shipman, 1968; Kowalski e Verkerre, 1984; Laosa, 1982; Lautrey, 1980; Maccoby, 1980; Marjoribanks, 1983, 1984; Pourtois, 1979).

Raros estudos salientam ainda que o impacto de práticas educativas idênticas varia conforme o género do sujeito ou a sua raça (Baumrind, 1973; Dornbusch *et al.* 1987; Fu *et al.*, 1984; Huston, 1983;).

Nos parágrafos seguintes, vamos tentar integrar este conjunto de estudos no sistema proposto por Bronfenbrenner e situar, neste mesmo sistema, o presente estudo avaliando o seu contributo específico neste contexto.

De acordo com Bronfenbrenner (1986) e Bronfenbrenner e Crouter (1983), as pesquisas que se interessam pela influência do contexto social sobre o desenvolvimento podem ser organizadas à volta de três paradigmas de complexidade crescente: o modelo que se intitula *social-address*, o de *process-context* e o de *person-process-context*.

O primeiro modelo *social-address* compara características psicológicas e comportamentos de sujeitos que vivem em meios contrastados, sem contudo descrever o processo de desenvolvimento destas características, nem explicitar que elementos do contexto (características concretas do meio ou dos sujeitos, tipos de actividades, estilo de vida...) seriam responsáveis pelas diferenças observadas entre grupos de sujeitos. O meio contrastado é definido pelo *background* social (estatuto socio-económico, etnia) ou pela zona de residência geográfica (rural ou urbana). Apesar de relativamente primitivo, este modelo é útil para explorar novos domínios de investigação. Numerosas pesquisas, apresentadas na primeira parte, evidenciam diferenças motivacionais entre classes sociais ou analisam diferenças de práticas educativas em função do estatuto socio-económico da família: quando se limitam a descrever tais diferenças, inserem-se neste modelo.

As investigações que estudam a relação entre as práticas educativas e a motivação pelo sucesso podem ser integradas no modelo *process-context*. Com efeito, salientando que práticas educativas específicas são favoráveis ao desenvolvimento da motivação, não se limitam a descrever as diferenças de motivação, mas identificam diversos processos responsáveis deste desenvolvimento. A distribuição diferente dessas práticas educativas no seio dos vários meios sociais explicará as diferenças de motivação entre esses meios. Algumas destas investigações foram igualmente referidas na primeira parte. "Apesar do modelo *process-context* representar um progresso significativo sobre o modelo *social-address*, baseia-se sobre uma convicção não comprovada, a de que o impacto dum

contexto externo sobre a família é idêntico, quaisquer que sejam as características pessoais dos membros da família enquanto indivíduos, incluindo a criança em desenvolvimento" (Bronfenbrenner, 1986, p. 725). As mesmas práticas educativas exercem o mesmo efeito sobre os comportamentos ou características da criança em qualquer contexto: as diferenças sociais entre meios contrastados justificam as diferenças de práticas educativas familiares em vigor em cada um deles, que, por sua vez, explicariam a existência de diferenças psicológicas em crianças que se desenvolvem nesses meios.

O modelo *person-process-context* considera que certas variáveis do meio, incluídas as características individuais da criança-alvo, podem modificar o processo que associa determinados aspectos do comportamento parental ao desenvolvimento da criança. Não supõe, portanto, que "os processos que ligam os comportamentos dos pais e dos filhos são universais, ou seja, que se mantêm iguais independentemente das características dos participantes ou dos contextos no seio dos quais os processos ocorrem" (Bronfenbrenner e Crouter, 1983, pg. 374), mas que esses vários elementos agem em interacção. Vimos que alguns estudos observaram as modificações do impacto das práticas educativas conforme o sexo ou a etnia do sujeito. Inserem-se neste último modelo, mas são ainda relativamente raros. É a este nível que o presente estudo pretende trazer algum contributo.

Neste estudo escolhemos o sexo da criança com a característica individual susceptível de modificar o efeito de determinadas práticas educativas, enquanto as características ambientais escolhidas com o mesmo objectivo são o nível socio-económico e a zona geográfica de residência. Esses factores podem modificar, isoladamente ou em interacção, a relação entre práticas educativas e motivação: este estudo insere-se, deste modo, no modelo *person-process-context*.

O objectivo do estudo que apresentaremos a seguir é, essencialmente, descobrir qual o impacto de factores do contexto de vida (NSE, zona de residência da família, género da criança) sobre a relação entre práticas educativas familiares e o nível de motivação pelo sucesso

dos filhos. Ele avalia até que ponto as práticas educativas a que são submetidos jovens muito motivados e pouco motivados variam conforme são rapazes ou raparigas, vivem em meios rurais ou urbanos ou ainda pertencem a um ou outro estrato socio-económico. Admitimos também que a cultura portuguesa, enquanto exossistema, modifica alguns efeitos das práticas educativas familiares sobre a motivação para o sucesso dos sujeitos.

Após a apresentação das variáveis educativas seleccionadas e das características do questionário utilizado para as observar, os resultados serão analisados e discutidos.

Metodologia

Variáveis

Dois critérios presidiram à escolha das práticas educativas familiares: (a) serem capazes de diferenciar os grupos sociais (determinados pelo nível socio-económico, a zona de residência da família ou o sexo dos filhos) e (b) serem susceptíveis de manter uma relação com o desenvolvimento diferencial da motivação para a realização naqueles grupos. Foram escolhidas as seguintes variáveis educativas: (1) a estruturação da vida familiar, (2) o autoritarismo parental, (3) a autonomia concedida aos filhos, (4) a aceitação dos mesmos, (5) as expectativas parentais em relação ao sucesso do jovem, (6) o *locus* de causalidade que manifestam quando interpretam situações que envolvem o filho.

A *estruturação do meio familiar* (Lautrey, 1980) refere-se ao grau de organização da vida quotidiana no seio da família assim como à maior ou menor rigidez da mesma. A estruturação é "ausente" quando nenhuma regra estável organiza a vida familiar ou as regras existentes não são acompanhadas de exigências de respeito consistentes, indispensáveis à sua concretização. A estruturação está, portanto, associada à presença de regras estáveis e à exigência do seu respeito. É "rígida" quando um sistema de regras precisas e fixas orienta o comportamento da criança em numerosos domínios da sua existência, quaisquer que sejam as circunstâncias, determinando, assim, sem contestação possível, os únicos comportamentos considerados adequados em cada situação. É "flexível"

se as regras, mais globais, deixam uma certa margem de escolha ao sujeito ou podem ser alteradas em determinadas circunstâncias, mediante negociação entre pais e filhos.

O *autoritarismo* é função da focalização da relação educativa nos valores, normas, projectos de desejos do adulto, pelo poder que lhe confere o seu estatuto. No seu nível mais elevado, o adulto exige da criança uma obediência imediata, absoluta e incondicional; qualquer desvio suscita reacções coercitivas vigorosas e imediatas; o adulto não modifica as suas reacções em função dos desejos e emoções da criança ou de acordo com os seus argumentos, considerados irrelevantes neste contexto. É o aspecto objectivo da desobediência e não as intenções que suscitam a reacção parental.

A *autonomia* concedida ao filho implica não só a possibilidade de realização independente de determinadas tarefas mas também a possibilidade de opções e de tomadas de decisão da sua parte. É sustentada pela convicção parental de que o filho é capaz de assumir responsabilidades em determinadas circunstâncias ou domínios (gestão do seu dinheiro, ocupação dos tempos livres, trabalho escolar, higiene...) pelo que não sentem a necessidade de controlar frequentemente e directamente os comportamentos dos seus filhos nestes domínios.

A *aceitação* incondicional da criança ocorre quando não depende de qualquer tipo de condição. Não pode ser assimilada a indiferença, mas apoia-se na compreensão da criança como ser em desenvolvimento, necessariamente imperfeito, que evolui ao seu ritmo e apresenta necessidades, interesses, motivações ou projectos próprios. Esta atitude, essencialmente "não exigente", renuncia a qualquer tentativa de aceleração do ritmo de desenvolvimento ou de modificação de algumas das características dos filhos. Apoia-se numa imagem satisfatória da criança, relativamente independente da opinião alheia.

As *expectativas* dos pais referem-se essencialmente ao investimento no sucesso profissional dos filhos a médio ou longo prazo. Quando muito investido, tal sucesso orienta as conversas e as interpretações dos acontecimentos da vida actual; o sucesso escolar ou as manifestações de liderança são investidos como vias para

garantir o êxito profissional futuro enquanto a amizade, o respeito das normas religiosas ou a felicidade são consideradas secundárias.

O *locus de causalidade* dos pais traduz o modo como interpretam os acontecimentos que afectam o filho: é interno se consideram que o que lhe acontece de bom ou de mau não é efeito do acaso ou de elementos exteriores incontroláveis, mas é consequência das suas atitudes ou comportamentos; é ainda interno se os pais têm o sentimento de poderem influenciar o que acontece aos filhos. Os acontecimentos foram escolhidos no domínio da escolaridade, das relações com os pais e os amigos.

Instrumentos

Questionário de práticas educativas - As manifestações concretas da relação educativa não dependem duma escolha arbitrária dos educadores, mas das representações, valores e aspectos materiais da sociedade em que a família está inserida. Em função disto, decidimos elaborar um questionário que fosse adaptado à situação portuguesa e reflectisse situações relativamente correntes em qualquer meio social.

As práticas educativas familiares foram assim observadas indirectamente, a partir dum questionário. Com efeito, este método permite cobrir uma variedade de situações inacessíveis à observação directa e ter acesso a certas variáveis cognitivas parentais, pelo que foi considerado melhor adaptado aos objectivos deste estudo.

Na fase de elaboração dos itens, várias precauções foram tomadas a fim de garantir a sua compreensão unívoca, de reduzir as exigências de abstracção ou de expressão verbal, de controlar o viés introduzido pela "tendência a responder" ou pela desejabilidade social. Como não se tem a ilusão de eliminar totalmente esta última fonte de viés, considera-se que as respostas reflectem as práticas educativas em "condições onde o controle social é susceptível de se exercer", o que corresponde a um amplo leque de situações da vida quotidiana.

A primeira versão do questionário continha 125 itens de escolha forçada, agrupados em 6 escalas correspondentes às seis variáveis educativas: estruturação da vida quotidiana (19 itens), autoritarismo (24 itens), autonomia (20

itens), aceitação (19 itens), expectativas (20 itens), *locus de causalidade* (23 itens).

O poder de *discriminação* dos itens e a *consistência interna* das escalas foram avaliados no decorrer de administrações sucessivas. Foram eliminados os itens não discriminativos. A consistência interna das escalas foi avaliada a partir dos resultados duma análise factorial em componentes principais (só foram conservados os itens que saturavam significativamente o primeiro factor) e a partir do coeficiente *alfa* de Cronbach: os resultados destes dois tipos de análise foram convergentes e o valor do coeficiente *alfa* (extrapolado para 60 itens segundo a fórmula de Edwards, 1970) é satisfatório para quase todas as escalas (.83 a .87). Após eliminação dos itens não discriminativos e não consistentes, as escalas ficaram com o seguinte número de itens: estruturação (12 itens), autoritarismo (16 itens), autonomia (14 itens), aceitação (8 itens), expectativas (11 itens), *locus de causalidade* (10 itens). Observe-se que, na escala de estruturação, não foram eliminados os itens pouco consistentes (*alfa* = .67) porque, na linha de Lautrey, a escala pretende medir a frequência das situações estruturadas duma certa forma e não pressupõe consistência do comportamento parental em todas as situações; além dum resultado global, serão consideradas separadamente as frequências das situações de estruturação ausente, flexível e rígida.

Outros instrumentos - Além do questionário de práticas educativas, já mencionado, utilizou-se a escala de motivação para o sucesso escolar do PMT - K de J. M. H. Hermans (1980) assim como duas provas da Escala Colectiva de Nível Intelectual (ECNI) de Benedetto (1). O PMT - K, um instrumento de origem holandesa previamente adaptado à população portuguesa que mede, além da motivação, a ansiedade e o conformismo, é aplicável a sujeitos do 5º ano ao 9º ano de escolaridade; os seus índices de consistência interna (.77 a .84 conforme os estudos) são satisfatórios e diversos estudos apoiam a sua validade.

Amostra

A amostra para este estudo foi seleccionada a partir duma população de 4500 alunos do 6º ano de escolaridade de ambos os sexos,

provenientes das várias classes sociais e residindo em zonas rurais e urbanas do Norte de Portugal. Desses alunos, 3614 não tinham mais de duas reprovações, viviam com ambos os pais e tinham preenchido correctamente os questionários. A selecção da amostra fez-se segundo um plano multifactorial (2x3x2x2). Os factores de selecção são a zona de residência (rural, urbana), o nível socio-económico (baixo, médio, alto), o sexo do sujeito (masculino, feminino) e o seu nível de motivação para o sucesso escolar (baixo, alto). Com efeito, dentro de cada um dos grupos seleccionados a partir dos três primeiros factores, foram separados os 25 sujeitos mais motivados e os 25 sujeitos menos motivados. Receando que a presença duma relação positiva entre motivação e nível intelectual tornasse mais difícil a diferenciação dos "efeitos" destas duas variáveis, este aspecto foi previamente controlado: as correlações observadas garantem-nos que, no seio de cada um dos 12 grupos assim formados, a motivação não está significativamente associada ao quociente intelectual, sem que sejam suprimidas, contudo, as diferenças de QI entre classes sociais ou entre zonas de residência.

Após esta selecção, as mães dos sujeitos mais motivados e dos sujeitos menos motivados, dentro de cada grupo formado pelo cruzamento dos três outros factores, foram convidadas a responder ao decorrer duma entrevista ao questionário de práticas educativas em relação ao respectivo filho. A amostra final é constituída por 288 sujeitos e pelas suas mães, repartidos igualmente em cada um dos grupos definidos pelo cruzamento dos quatro factores de selecção (12 sujeitos por grupo).

Procedimento

O PMT - K e as escalas do ECNI foram administrados colectivamente a turmas inteiras durante o horário normal de aulas. O questionário de práticas educativas foi administrado individualmente no decorrer de entrevistas realizadas no domicílio.

Os dados foram tratados por umas análises de variância multivariadas (MANOVA) e univariadas (ANOVA) e de covariância (MANCOVA e ANCOVA) com o QI como covariada. Os quatro factores considerados são

a área de residência (rural, urbana), o NSE (baixo, médio, alto), o género (feminino, masculino) e a sua motivação (baixa, alta). Se as análises de variância e covariância apresentarem os mesmos resultados, podemos estar certos que a possível relação entre motivação e QI foi controlada de maneira satisfatória.

Resultados

A homogeneidade da variância e a normalidade das distribuições foram verificadas: estão garantidas para todas as práticas educativas com a excepção da ausência de estruturação cujas variâncias são heterogéneas para o conjunto da população mas não para os grupos definidos em função de cada factor de selecção. O efeito possível desta heterogeneidade só deve ser considerado em caso de efeitos de interacção.

Os resultados das MANOVA e MANCOVA são similares, assim como os das ANOVA e ANCOVA. As diferenças intelectuais entre sujeitos ou grupos não influenciam manifestações das outras variáveis ou as suas relações. Uma análise de variância multivariada (MANOVA) do conjunto das práticas educativas evidencia efeitos principais de cada um dos factores de selecção (zona, NSE, sexo, motivação) assim como efeitos de interacção do sexo - NSE e da motivação - sexo - NSE. Análises de variância univariadas (ANOVA) evidenciam frequentemente um efeito da motivação para a maior parte das variáveis, ou isoladamente ou em interacção com outros factores. Fazem excepção a estruturação flexível, a aceitação e as expectativas que não parecem associadas a altos ou baixos níveis de motivação. Examinando cada uma das variáveis educativas, poderemos observar o sentido das associações entre elas e a motivação quer no grupo total quer em cada um dos contextos de vida. (Quadro 1).

A presença de *estruturação* da vida familiar parece mais favorável ao desenvolvimento da motivação que a sua ausência; a estruturação rígida parece associada a altos níveis de motivação, enquanto nenhuma relação clara é observada entre a estruturação flexível e a motivação. Não se observam efeitos de interacção susceptíveis de alterar esta associação no seio de determinados grupos sociais.

Verifica-se uma nítida associação negativa

Quadro 1: Análise de variância das práticas educativas familiares (ANOVA) (resultados até $p \leq .10$).

VARIÁVEIS	FACTORES	Σ DOS	QUADRADO	G.L.	F	P
		QUADRADOS	MÉDIO			
Estruturação global	MOTIVAÇÃO	572.34722	572.34722	1-264	16.02386	<.001*
	NSE	374.36111	187.18056	2-264	5.24045	.006*
	SEXO-NSE	172.69444	86.34722	2-264	2.41744	.091
Estruturação ausente	MOTIVAÇÃO	51.68056	51.68056	1-264	17.09733	<.001*
Estruturação flexível	NSE	90.63194	45.31597	2-264	13.53966	<.001*
	ZONA	31.33681	31.33681	1-264	9.36292	.002*
	NSE-ZONA	33.59028	16.79514	2-264	5.01811	.007*
Estruturação rígida	MOTIVAÇÃO	22.22222	22.22222	1-264	7.20573	.008*
	NSE	77.34028	38.67014	2-264	12.53910	<.001*
	ZONA	18.00000	18.00000	1-264	5.83664	.016*
	NSE-ZONA	19.31250	9.65625	2-264	3.13112	.045*
Autoritarismo	SEXO-NSE	17.17361	8.58681	2-264	2.78434	.064
	NSE	5853.02778	2926.51389	2-264	46.51973	<.001*
	NSE-ZONA	372.86111	186.43056	2-264	2.96349	.053
	MOT-SEXO-ZONA	213.55556	213.55556	1-264	3.39467	.066
Autonomia	MOT-SEXO-NSE	313.86111	156.93056	2-264	2.49456	.084
	-ZONA					
	MOTIVAÇÃO	304.22222	304.22222	1-264	4.78804	.030*
	SEXO	1012.50000	1012.50000	1-264	15.93538	<.001*
	NSE	3085.36111	1542.68056	2-264	24.27970	<.001*
Aceitação	ZONA	1984.50000	1984.50000	1-264	31.23334	<.001*
	MOT-SEXO-NSE	414.25000	207.12500	2-264	3.25987	.040*
	-ZONA					
	NSE	2094.52778	1047.26389	2-264	34.28259	<.001*
Expectativas	ZONA	84.50000	84.50000	1-264	2.77614	.097
	NSE-ZONA	150.58333	75.29167	2-264	2.46470	.087
	SEXO	612.50000	612.50000	1-264	19.67313	<.001*
Locus de causalidade	NSE	1625.52778	812.76389	2-264	26.10548	<.001*
	ZONA	1250.00000	1250.00000	1-264	40.14924	<.001*
	SEXO-NSE	231.75000	115.87500	2-264	3.72183	.025*
	NSE	3232.02778	1616.01389	2-264	39.89412	<.001*
Locus de causalidade	ZONA	522.72222	522.72222	1-264	12.90431	<.001*
	MOT-SEXO-NSE	683.36111	341.68056	2-264	48.43498	<.001*
	SEXO	138.88889	138.88889	1-264	3.42871	.065
	SEXO-NSE-ZONA	187.86111	93.93056	2-264	2.31884	.100

* valores significativos a $p \leq .05$

entre *autonomia* e motivação: os sujeitos mais motivados, gozam de menos autonomia que os menos motivados e isto em qualquer NSE e zona de residência e para qualquer género. Esta associação modifica-se no entanto no seio de alguns grupos formados pelo cruzamento dos quatro factores; ela é oposta para as raparigas rurais de NSE alto e para as raparigas urbanas de NSE baixo: nestes casos as raparigas mais motivadas gozam maior autonomia.

O locus de causalidade interno aparece associado a motivação mais elevada nos sujeitos do NSE médio, nas raparigas do NSE baixo e nos rapazes do NSE alto e a motivação baixa nos rapazes do NSE baixo e nas raparigas do NSE alto.

Nenhuma associação significativa foi observada entre motivação e aceitação ou expectativas de sucesso. Um efeito de interacção (mas a $p = .06$) parece indicar a presença dum efeito de interacção positivo entre *autoritarismo* e motivação, excepto para as raparigas rurais.

Discussão

A relação entre motivação e práticas educativas familiares tais como são definidas neste projecto não foi objecto de anteriores estudos; no entanto, há investigações que relacionam a motivação ou comportamentos que lhe são associados, com variáveis educativas mais ou menos próximas das observadas aqui. Tais investigações foram referidas anteriormente e é com elas que comparamos os resultados acabados de referir. Além disso, não temos conhecimento de estudos que analisem variações desta relação em função do NSE e da zona de residência da família e poucos são os que o fazem em função do género dos filhos e, mesmo assim, só relativamente a algumas das práticas educativas. Ora os nossos resultados mostram que em contextos sociais diferentes as mesmas práticas educativas estão associadas a níveis de motivação opostos.

O investimento do sujeito em determinados domínios de realização (escolar, por exemplo), indicador visível da sua motivação, para a realização neste domínio, depende, na linha das teorias *expectancy X values* simultaneamente do valor que o sujeito atribui ao sucesso no domínio considerado e das suas probabilidades

subjectivas de sucesso (expectativas). Essas últimas variam conforme o nível de dificuldade da tarefa e o autoconceito de competência do sujeito no domínio considerado. O valor e as probabilidades de sucesso resultam de integração pessoal do conjunto de experiências anteriores de sucesso e de fracasso do sujeito, avaliadas e interpretadas em confrontação com as representações, normas e valores sociais, mais ou menos estereotipados, em vigor no seu meio. As experiências de sucesso ou de fracasso escolar e as representações da importância do sucesso escolar e dos níveis de competência no domínio escolar dos sujeitos que pertençam a grupos sociais diferentes serão elementos cruciais nesta discussão. Além disso, as práticas educativas familiares, pela mensagem implícita que transmitem, podem incitar o sujeito ou à adesão incondicional a tais sistemas de representações ou ao seu questionamento e à sua substituição por outros sistemas pessoais ou familiares.

Pre vemos desde já que a adesão a um sistema de representação que enfatiza a competência do sujeito no domínio académico e que coloca o sucesso escolar como valor incontestável será favorável ao desenvolvimento da motivação do sujeito neste domínio. Pelo contrário, a adesão a um sistema que se situa no extremo oposto será desfavorável a este desenvolvimento. A frequência das experiências de sucesso ou de fracasso dos sujeitos é uma variável moderadora importante neste processo. Os resultados relacionais serão sucessivamente analisados nesta perspectiva.

A associação positiva entre a *estruturação global da vida familiar* e a motivação dos sujeitos observada no nosso estudo, assim como a associação negativa entre motivação e ausência de estruturação, corroboram as tendências apontadas pelos estudos anteriores; o mesmo não se pode afirmar relativamente ao efeito positivo da estruturação rígida e à ausência de efeito da estruturação flexível.

A relação positiva da estruturação da vida familiar com a motivação no domínio escolar e, paralelamente, a relação negativa entre a ausência da estruturação e esta mesma motivação podem ser explicadas por dois factores. A presença de regras estáveis cujo respeito é exigido permite ao jovem observar a existência de contingências entre actos e acontecimentos

subsequentes e torna possível a previsão das consequências dos seus comportamentos: se age em conformidade com as normas familiares obterá benefícios, enquanto que se não respeita tais normas terá de suportar as consequências negativas. Além disso, o jovem constatará também que é possível adequar o comportamento a certas exigências, ou seja, que é capaz de modificar o seu comportamento em função de determinados objectivos e respeitar normas estabelecidas, pelo menos parcialmente, pelo adulto. Nos meios não estruturados, a ausência total de exigências ou o aspecto aleatório dos reforços não permitem ao sujeito prever de modo coerente as consequências de actos qualitativamente diferentes e, portanto, impede a sua projecção no futuro com um mínimo de realismo: será irremediavelmente limitado a um presente incoerente ou demasiado benévolo. A capacidade do sujeito em prever as consequências dos seus comportamentos e de os modificar em função de normas colectivas é indispensável, não só para a sua integração escolar mas sobretudo para poder adaptar o seu comportamento às exigências das aprendizagens que o levarão ao sucesso neste contexto.

Os resultados indicam ainda que é a estruturação rígida que mantém uma relação positiva com o nível de motivação dos sujeitos enquanto não há relação significativa entre estruturação flexível e motivação. Estes resultados são surpreendentes. Com efeito, podemos considerar que a estruturação flexível é uma das manifestações possíveis do estilo "autoritário-recíproco" aliando a capacidade de exigir uma certa maturidade no comportamento e de manifestar uma certa sensibilidade às necessidades do jovem, características favoráveis ao desenvolvimento intelectual e da responsabilidade social deste. Os jovens desenvolvem ainda as suas competências de tomada de decisões, tendo em conta a opinião dos outros e ponderando as consequências das mesmas, assim como a capacidade de adequar os seus comportamentos às decisões assim tomadas. Apesar desses aspectos serem úteis para qualquer investimento ponderado e eficaz em domínios de realizações, a estruturação flexível não está associada a altos níveis de motivação. Pelo contrário, a estruturação rígida que desenvolve a capacidade de adequar o comportamento a decisões ou normas

estabelecidas por outros, sem tomar parte do processo de decisão, é positivamente relacionada com a motivação no domínio escolar.

Aspectos associados ao domínio considerado, as características do ensino no 6º ano e a fase de desenvolvimento que os jovens atravessam, podem explicar tais resultados. Com efeito, o investimento em aprendizagens escolares exige a valorização do sucesso neste domínio mas o sucesso escolar, no 6º ano de escolaridade, é mais valorizado pelos pais do que pelos próprios sujeitos. É possível que jovens habituados a regerem-se segundo as orientações dos adultos, sem exigir a sua participação na elaboração das normas, nem a justificação das mesmas, seguirão mais facilmente os conselhos dos adultos quanto à necessidade de investir em aprendizagens escolares e quanto às tarefas a realizar para obter bons resultados que, por sua vez, reforçarão a sua motivação neste domínio. Pelo contrário, jovens habituados a orientar o seu comportamento a partir de normas previamente debatidas e justificadas, seguirão de modo menos incondicional as orientações do adulto num meio que funciona a partir de normas educativas legitimadas pelo estatuto dos intervenientes.

Para estes valores e normas parentais rígidas se acompanharem de efeitos positivos neste contexto, ainda é necessário que não suscitem a oposição dos jovens. A necessidade de estabilidade dos jovens nesta idade torna mais fácil a aceitação das normas parentais. Com efeito, o princípio da adolescência caracteriza-se por mudanças drásticas tanto ao nível físico, como psicológico e social, primeira fonte de insegurança para o jovem; a organização do ensino no 6º ano, segue, em Portugal, o modelo do ensino secundário caracterizado por mudanças constantes de salas e de professores, contextos que fornecem menos segurança que o modelo de professor único. Neste quadro a rigidez das normas parentais fornece a estabilidade e a segurança necessárias para permitir enfrentar a instabilidade que o jovem experiencia noutros sectores da sua existência.

Se a rigidez das normas parece funcional nesta idade e neste contexto, é possível, contudo, que práticas educativas mais flexíveis, que permitem a participação dos jovens nas decisões que lhes dizem respeito, sejam úteis para o

desenvolvimento de competências noutros domínios, assim como da motivação pelo sucesso escolar quando este exigir responsabilidade, capacidade de tomada de decisão, iniciativa, escolha ou elaboração de estratégias, etc... Estudos com outros grupos etários seriam necessários para verificar tal possibilidade.

Relativamente à *autonomia*, os resultados do presente estudo estão em oposição com resultados anteriores que apontavam para um efeito positivo da autonomia sobre o desenvolvimento de características associadas à motivação: aqui, os sujeitos mais motivados gozam de menor autonomia que os menos motivados, excepção feita às raparigas rurais de NSE alto e às raparigas urbanas de NSE baixo junto de quem a associação é positiva.

Se o sucesso escolar como meio privilegiado de acesso ao sucesso profissional, indispensável para permitir ao jovem o desempenho satisfatório do seu papel de futuro adulto, constitui uma norma partilhada pelo meio social, a redução da autonomia concedida aos jovens garante o seu investimento no domínio escolar e permite a indicação, a cada momento, das estratégias mais eficazes para rentabilizar o esforço. Não deixa ao jovem a possibilidade de investir noutros domínios, nem de experimentar estratégias próprias à procura de soluções. O jovem, obtendo bons resultados, será mais motivado a prosseguir o sucesso neste domínio, o que aliás lhe garante a aprovação social. A autonomia concedida ao sujeito deixa-lhe a possibilidade de optar por investir em domínios não escolares, porventura mais atraentes, e estimula o jovem a descobrir estratégias próprias de aprendizagem que podem não ser imediatamente coroadas de êxito, suscitando inevitavelmente hesitações e insegurança, tanto mais que o sujeito deve assumir a responsabilidade das suas opções.

Contudo, esta valorização do sucesso não é igualmente importante em todos os grupos sociais: o sucesso escolar é considerado mais importante pelos sujeitos urbanos do que pelos rurais, pelos sujeitos de NSE mais elevados do que por aqueles de NSE mais baixos e ainda é considerado mais importante para rapazes do que para raparigas. Precisamente, para dois grupos de raparigas, um de NSE baixo, outro de zona rural, aparece um padrão de relação

diferente entre autonomia e motivação. O sucesso escolar não é valorizado para as raparigas desses grupos. Uma maior autonomia permitir-lhes-á distanciar-se deste estereótipo e investir nas aprendizagens escolares e prosseguir o sucesso neste domínio. Curiosamente a autonomia tem um efeito negativo sobre a motivação das raparigas rurais de NSE baixo, seguindo o padrão geral. O esforço que exige o investimento escolar neste grupo (dificuldade de aprendizagens, distância entre a escola e o domicílio, necessidade de ajudar nos trabalhos do campo...) exige a presença duma força atractiva poderosa e duma orientação estreita para sustentar, apesar de tudo, o esforço para alcançar o sucesso. A força da imagem da professora, como modelo de identificações sobrepondo-se facilmente à imagem maternal nesses meios, pode levar as raparigas que gozam de menos autonomia a aderir aos valores por esta transmitidos e a seguir a sua orientação. Uma maior autonomia permitirá às raparigas deste grupo social investir noutros domínios que exigem menos esforço e lhes conferem popularidade.

Certos obstáculos materiais ao investimento escolar desaparecem em zonas urbanas. A autonomia permite às raparigas urbanas de NSE baixo de se distanciar da desvalorização do sucesso escolar para o seu grupo. O exercício da sua capacidade de auto-regular o seu comportamento sem a presença do adulto e de procurar autonomamente soluções adequadas aos problemas será útil para descobrir os meios de alcançar um certo nível de sucesso na escola, visto não poder contar com a ajuda do seu meio neste domínio.

Parece que o sexo do sujeito é um elemento determinante na valorização do sucesso escolar: o futuro papel masculino de responsável do bem-estar económico da família leva à valorização do sucesso escolar, pelo menos até este nível de escolaridade.

Não encontramos estudos que relacionassem com a motivação dos filhos o *locus de causalidade* das mães, tal como este foi aqui definido. No nosso estudo, um efeito de interacção triplo indica claramente que o contexto influencia a relação que pode existir entre a motivação e a análise que a mãe faz de situações que dizem respeito ao seu filho.

O efeito positivo das atribuições internas é de interpretação relativamente fácil: a mãe considera que o jovem, e ela própria enquanto educadora, é responsável pelo que acontece e é capaz de modificar o curso dos acontecimentos por intervenções adequadas. A mãe transmite esta convicção ao filho, o que permite ao jovem reagir positivamente às situações a fim de aumentar a frequência de acontecimentos agradáveis (sucesso) e reduzir aquela de acontecimentos desagradáveis (fracassos). Este efeito positivo manifesta-se para ambos os sexos na classe média.

Constatamos desde já que a relação varia nos NSE extremos em função do sexo do filho e para rapaz e rapariga em função do NSE de pertença. Uma relação positiva entre *locus* interno e motivação observa-se nos NSE altos, para os rapazes, e nos NSE baixos, para as raparigas, enquanto uma relação negativa se observa no outro sexo em cada meio. Para compreender esta situação é preciso ver em que aspectos a situação dos rapazes e das raparigas difere no seio dum mesmo meio socio-económico e em que aspecto a situação de cada um dos sexos difere quando se passa do NSE baixo para o NSE alto, justificando assim a inversão das relações entre motivação e atribuições.

Os NSE superiores e inferiores diferenciam-se essencialmente pela frequência das situações de sucesso ou fracasso reais no domínio escolar. Será, portanto, sobre acontecimentos qualitativamente diferentes que as mães farão incidir os seus julgamentos de responsabilidade. A convicção da responsabilidade do jovem nos seus numerosos sucessos, nos NSE altos, reforça a sua auto-estima e a sua motivação no domínio escolar pelo aumento das probabilidades subjectivas do seu sucesso futuro. A responsabilidade do jovem de NSE baixo pelos seus numerosos fracassos tem um efeito tanto mais debilitante quanto mais o sujeito se sente impotente para os evitar: constitui uma ameaça para a auto-estima, reduz as expectativas de sucesso futuro e diminui a motivação pelo sucesso neste domínio. A negação da responsabilidade do sujeito, pelo contrário, terá, neste contexto, uma função protectora de auto-estima, e reduzirá a ansiedade associada à ameaça do fracasso. Os resultados dos rapazes apoiam esta

interpretação enquanto os das raparigas não se adequam a esta hipótese. Veremos em que aspectos a situação das raparigas difere da dos rapazes nos dois meios.

No seio do NSE baixo, o sucesso escolar como via de integração social é menos valorizado para as raparigas, comparadas aos rapazes, e os seus fracassos não terão o aspecto ameaçador que têm para os primeiros. Os estereótipos sociais transmitem a imagem de incompetência feminina nas tarefas intelectuais. A convicção de responsabilidade da filha, exprimida pela mãe, assim como o seu sentimento de poder intervir para apoiá-la neste domínio, transmite o interesse que concede aos resultados escolares da sua filha, a importância que lhes atribui e a confiança nas capacidades da filha neste domínio. Esta atitude terá tanto mais impacto quanto se distancia nitidamente dos estereótipos em vigor neste meio relativamente às mulheres. Pela sua atitude a mãe autoriza a filha a distanciar-se desses estereótipos e a prosseguir o sucesso nesses domínios.

Nas classes superiores, neste nível de escolaridade, não há diferenças de valorização do sucesso em função do sexo do filho e os níveis de sucesso reais dos rapazes e das raparigas podem ser considerados equivalentes. É, portanto, ao nível dos processos cognitivos que se encontrarão as razões das diferenças. Sabe-se que as raparigas interpretam mais facilmente os seus resultados em termos de fracasso e tem mais medo do fracasso que os rapazes. As probabilidades subjectivas de fracasso serão por isso não só mais importantes mas também mais ameaçadoras para as raparigas do que para os rapazes. A negação de responsabilidade da filha neste contexto protegê-la-á das consequências negativas deste fracasso, reduzirá a sua ansiedade e permitirá investir sem medo nas tarefas escolares. Aliás os níveis médios de *locus* interno associados a altos níveis de motivação para as raparigas são próximos nos NSE médios ou superiores, mas nitidamente inferiores aqueles que correspondem aos altos níveis de motivação para os rapazes.

As *expectativas maternas* podiam influenciar a motivação pelo sucesso dos seus filhos por duas vias distintas: pela sua influência sobre as próprias expectativas dos filhos aos quais transmitem a confiança nas suas capacidades

e pelas atitudes e comportamentos associados às altas expectativas que estimulam o jovem a investir na escolaridade, via privilegiada de sucesso profissional futuro. Os resultados, contudo, não evidenciam relações entre expectativas parentais e motivação dos jovens. A ineficácia aparente das expectativas nesta idade não significa necessariamente que não exercem influências sobre o comportamento escolar do jovem, mas que esta influência eventual não está ainda integrada no sistema de valor e ainda não exerce um efeito visível no autoconceito de competência deste último. É possível que a influência neste nível se manifeste a médio prazo. Além disso, nos meios mais baixos, altas expectativas podem ser vistas como irrealistas e, não se associando os apoios necessários para alcançar o sucesso, podem afastar o sujeito dos objectivos de realização escolar. Estas duas hipóteses fazem antever que os mecanismos em jogo podem ser diferentes conforme o contexto considerado.

A *aceitação* do jovem não mantém relações com o seu nível de motivação apesar da capacidade em responder às necessidades dos filhos ser considerada, em estudos anteriores realizados noutros contextos, condição indispensável da eficácia de altas exigências parentais no processo de desenvolvimento da motivação. Duas facetas deste conceito permitem compreender tais resultados. A aceitação dos pais supõe o respeito das opções e domínios de interesse do filho: não tentarão modificar o domínio de investimento mas limitar-se-ão a sustentar a motivação e o interesse do filho em domínios por ele escolhidos. Além disso, a aceitação é incondicional e portanto incompatível com altas exigências de maturidade que estimulariam o desejo de mestria e a motivação pelo sucesso do jovem. O apoio parental a iniciativas do filho pode desenvolver este desejo desde que o filho seja capaz de um investimento prolongado em determinados domínios e não se limite a sobrevoar os vários campos de realização.

Os resultados observados no domínio do *autoritarismo* encontram-se também em oposição com os resultados de pesquisas anteriores. No nosso estudo, o autoritarismo não está negativamente associado à motivação na maioria dos grupos sociais; de facto nos sujeitos

urbanos e nos rapazes rurais verifica-se mesmo a tendência para uma associação positiva. Além disso, o autoritarismo parental não parece prejudicar mais os rapazes do que as raparigas. A relação entre motivação e autoritarismo varia nitidamente em função do contexto no qual se manifesta. Positiva em geral, ela é, porém, negativa para as raparigas rurais.

Baumrind em estudos anteriores tinha salientado que a motivação para o sucesso das raparigas beneficiava mais de um ambiente não autoritário do que a motivação dos rapazes inseridos no contexto social. A associação negativa para as raparigas rurais observada no nosso estudo permite precisar as razões de tal fenómeno. O baixo autoritarismo maternal desenvolve na rapariga uma imagem não repressiva e encorajadora do adulto que lhe permite prosseguir objectivos próprios: pode regular o seu comportamento por normas que se distanciam das habituais sem suscitar pressões autoritárias ou reacções desagradáveis. Esta situação é particularmente benéfica se as normas sociais não favorecem o investimento das raparigas no domínio escolar como parece ser o caso no meio social. Outros mecanismos permitirão às raparigas urbanas de NSE baixo o mesmo tipo de distanciação. É possível que, neste meio, o autoritarismo parental seja um efeito protector para as raparigas. Pelo contrário, quando os estereótipos sociais valorizam o sucesso neste domínio, o autoritarismo parental estimulará a obediência dos filhos e exigirá o seu investimento no domínio escolar; favorecerá o desenvolvimento da sua motivação para o sucesso. Parece ser o caso dos rapazes e dos sujeitos urbanos.

Factores associados à idade dos sujeitos e sobretudo à especificidade cultural portuguesa explicam o facto do autoritarismo não suscitar agressividade e conflitos como foi observado noutras culturas (norte-americana). Os jovens portugueses dos 10 aos 13 anos aceitam tanto mais facilmente a autoridade maternal quanto mais a sua manifestação corresponde a uma norma largamente partilhada e valorizada, sobretudo nas classes populares: faz parte integrante do papel do educador. Além disso, o autoritarismo não inibe a manifestação de motivações porque, contrariamente ao que foi observado em certas famílias brancas norte

americanas, não se acompanha de reacções violentas, rejeição, hostilidade ou frieza afectiva nos pais portugueses: o autoritarismo não parece inibir a sua capacidade de manifestação de afeição ao jovem, o que pode ser responsável pela supressão dos efeitos negativos do autoritarismo sobre a motivação, pelo menos nesta idade.

Neste estudo, de acordo com o paradigma do modelo "person-process-context", partimos do pressuposto que, se as práticas educativas influenciam o desenvolvimento da motivação, as características concretas desta influência dependem do contexto no qual se manifesta e do sujeito alvo. Tal fenómeno está evidenciado pelas interacções do sexo, NSE ou área de residência, com as práticas educativas familiares na influência que estas exercem sobre a motivação, nos casos do autoritarismo, da autonomia e do locus de control. O mesmo comportamento maternal não tem sempre o mesmo efeito.

Nota

(1) Adaptado à população portuguesa por M.J. Miranda (1982, 1983). As duas escalas (analogias e diferenças) mantêm juntamente uma correlação de .89 com os resultados do teste no seu conjunto.

Bibliografia

- Anderson, C. A. (1983). The causal structure of situations: the generation of possible causal attributions as a function of type of Event Situation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 19, 185-203.
- Atkinson, J. W. (1958). Towards experimental analysis of human motives in terms of motives, expectancies and incentives. In J. W. Atkinson (Ed.) *Motives in Fantasy, Action, and Society*. New York: Van Nostrand, 288-305.
- Atkinson, J. W. (1974). Motivational determinants of intellectual performance and cumulative achievement. In J. W. Atkinson et J. O. Raynor (Eds.) *Motivation and Achievement*. Washington, D. C.: Winston, 221-242.
- Bairrão, J. B. (1964). Alguns aspectos psicossociais da motivação. *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*. Lisboa, 4, 93-246.
- Baldwin, A. L.; Kalhorn, J. & Breese, F. H. (1949). The appraisal of parent behavior. *Psychology*

Monographs, 63, 4.

- Baumeister, R. F. & Steinhilber, A. (1984). Paradoxical effects of supportive audiences on performance under pressure: The home field disadvantage in sports championships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 85-93.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization: In A. D. Pick (Ed.) *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Minneapolis, University of Minnesota Press, vol. VII.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.) *Review of Child Development Research*. New York: Russell Sage Foundation, 169-208.
- Betz, N. E. & Hackett (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectation to the selection of science-based college Majors. *Journal Vocational Behavior*, 23, 329-345.
- Block, J. H. (1983). Differential premisses arising from differential socialization of the sexes: some conjectures. *Child Development*, 54, 1335-1354.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 6, 723-734.
- Bronfenbrenner, V. & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In P. M. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology*. New York: J. Wiley, vol. 1, 357-415.
- Brophy, S. E. (1970). Mothers as teachers of their own pre-school children: the influence of socio-economic status and task structure on teaching specificity. *Child Development*, 41, 79-94.
- Campos, B. P. (1985). Projectos escolares e profissionais de jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 25-39.
- Condry, J. & Dyer, G. (1976). Fear of success: attribution of cause to the victim. *Journal of Social Issues*, 32, 3, 63-83.
- Cooper, M. & Tom, D. (1984). Socio-economic status and ethnic group differences in achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.) *Research in Education*. New York: Academic Press, 1, 209-242.
- Covington, M. V. (1984). The motive for self-worth. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.) *Research on Motivation in Education-Student Motivation*. New York: Academic Press, vol. 1, chap. III, 77-113.

- Crandall, V. J.; Preston, A. & Rabson, A. (1960). Maternal reactions and the development of independence and achievement behavior in young children. *Child Development*, 31, 243-251.
- Crandall, V. J.; Katkovsky, W. & Preston, A. (1962). Motivational and ability determinants of young childrens intellectual achievement behaviors. *Child Development*, 33, 643-661.
- Crandall, V. J. & Battle, E. S. (1970). The antecedents and adult correlates of academic and intellectual achievement effort. In J. P. Hill (Ed.) *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Minneapolis: University of Minnesota Press, vol. IV, 36-95.
- Darmofall, S. H. & McCarbery, R. I. (1979). Achievement orientation in females: a social psychological perspective. *The Psychological Record*, 29, 15-41.
- Deaux, K. & Emswiller, T. (1974). Explanations of successful performance on sex-linked tasks: what is skill for the male is luck for the female. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 80-85.
- Dombusch, S. M., Ritter P.L., Leiderman P.M., Roberts D.F., & Fnaleigh, M. J (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 98, 1244-1257.
- Dweck, C. S. & Gilliard, D. (1975). Expectancy statements as determinants of reactions to failure: sex differences in persistence and expectancy change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 1077-1084.
- Dweck, C. S. & Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology*. New York: John Wiley, vol. IV, 643-691.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Edwards, A. L. (1970). *The Measurement of Personality Traits by Scales and Inventories*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Elliot E.S. & Dweck, C.S. (1988). Goals: an approach motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Entwisle, D. R. & Backer, D. P. (1983). Gender and young children's expectations for performance in arithmetic. *Developmental Psychology*, 19, 2, 200-209.
- Farmer, H. S. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 3, 363-390.
- Field, W. F. (1951). *The Effects on Thematic Apperceptions on Certain Experimental Aroused Needs*. University of Maryland: Unpublished Doctoral Dissertation.
- Fineman, S. (1977). The achievement motive construct and its measurement: where are we now? *British Journal of Psychology*, 68, 1-22.
- Fontaine, A. M. (1985). Motivação para a realização de adolescentes: perspectiva cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 53-69.
- Fontaine, A. M. (1986). *Motivation pour la Réussite Scolaire: Processus de formation chez des adolescents en fonction de leur groupe social d'appartenance*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto.
- Fu, V. R.; Hinkle D. E.; Shoffner, S.; Martins S; Cartere, Clark, A.; Culley, P.; Disney, G.; Glover, E.; Kenney, M.; Lewis, H.; Moak, S. & Wakefield, T. (1984). Maternal dependency and childrearing attitude among mothers of adolescent females. *Adolescence*, vol. XIX, 76, 795-804.
- Fulkerson, K. F.; Furr, S. & Brown, D. (1983). Expectations and achievement among third, sixth and ninth-grade black and white males and females. *Developmental Psychology*, 19, 2, 231-236.
- Fyans, L. J. J.; Maehr, M. L.; Salili, F. & Desai, K. A. (1983). A Cross cultural exploration into the meaning of achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 5, 1000-1013.
- Grusec, J. E. & Kuczynski, L. (1980). Direction of effect in socialization: a comparison of the parent's versus the child's behavior as determinants of disciplinary techniques. *Developmental Psychology*, 1, 1-9.
- Heckhausen, H.; Schmalt, H. D. & Schneider, K. (1985). *Achievement Motivation in Perspective*. New York: Academic Press.
- Hermans, H. J. M. (1980). *Prestatiemotief en Faalangst in Gezin en Onderwijs - Tevens Handleiding by de Prestatie Motivatie Test voor Kinderen (PTMK)*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, BU.
- Hermans, H. J. M.; Ter Laak, J. J. F. & Maes, P. C. J. M. (1972). Achievement motivation and fear of failure in family and school. *Developmental Psychology*, V, 3, 520-528.
- Hess, R. D. & Shipman, V. C. (1968). Maternal influences upon early learning: the cognitive environments on urban pre-school children. In R. D. Hess & R. M. Bear (Eds.) *Early Education: Current Theory, Research and Action* Chicago II, Aldine Publishing Company, Cap. VIII.
- Hoffman, L. W. (1975 a). Early childhood experiences and women's achievement motives. In M.

- Mednick, S. Tangri & L. Hoffman (Eds.) *Women and Achievement*. New York: John Wiley, chap. VIII, 129-150.
- Hoffman, L. W. (1975 b). Fear of success in males and females: 1965 and 1971. In M. T. Mednick; S. S. Tangri & L. W. Hoffman (Eds.) *Women and Achievement*. New York: John Wiley.
- Hoffman, L. W. (1977 a). Fear of success in 1965 and 1971: a follow-up study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 310-321.
- Horner, M. S. (1974). Performance of men in non-competitive and interpersonal competitive achievement-oriented situations. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Eds.) *Motivation and Achievement*. Washington: Winston, 237-254.
- Horner, M. S. (1975). Toward an understanding of achievement related conflicts in women. In M. Mednick; S. Tangri & L. Hoffman (Eds.) *Women and Achievement*. New York: John Wiley, 206-220.
- Horner, M. S. (1978). The measurement and behavioral implications of fear of success in women. In J. W. Atkinson & J. O. Raynor (Eds.) *Personality Motivation and Achievement*. New York: Wiley.
- Hurtig, M.-C. & Pichevin, M-F (1985). La variable sexe en psychologie. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5, 2, 187-228.
- Huston, A. (1983). Sex typing. In P. H. Mussen (ed.) *Handbook of Child Psychology*. New York: John Wiley, IV, 387-466.
- Kowalski, R. & Verquerre, R. (1984). Opinions pédagogiques et comportements éducatifs chez les mères d'enfants de 10 à 12 ans. *Bulletin de Psychologie*, Tome, XXXVII, 366, 789-801.
- Kuczynski, L. (1984). Socialization goals and mother-child interaction: strategies for long-term and short-term compliance. *Developmental Psychology*, vol. 20, 6, 1061-1073.
- Laosa, L. M. (1982). School, occupation, culture, and family: the impact of parental schooling on the parent-child relationship. *Journal of Educational Psychology*, 74, 6, 791-827.
- Lautrey, J. (1980). *Classe Sociale, Milieu Familial, Intelligence*. Paris: PUF.
- Lipman-Blumen, J. & Leavitt, H. J. (1978). Vicarious and direct achievement patterns in adulthood. In S. Hansen & R. Rapoza (Eds.) *Career Development and Counseling of Women*. Springfield: Charles Thomas, chap. VI, 132-148.
- Lipman-Blumen, J.; Handley-Isaksen, A. & Leavitt, H. J. (1983). Achieving styles in men and women: a model, an instrument and some findings. In J. Spence *Achievement and Achievement Motives*. San Francisco: Freeman, 147-204.
- Maccoby, E. E. (1980). Child rearing practices and their effects. In E. E. Maccoby (Ed.) *Social Development*. New York: Academic Press, cap. X, 367-424.
- Maccoby, E. E. (1984). Socialization and developmental change. *Child Development*, 55, 317-328.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Maccoby E. E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P. M. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology*. New York: John Wiley, vol. IV, 1-101.
- McClelland, D. C. (1981). Comment on Lord Vaizey's paper on psychological factors in economic growth. In H. Giersch (ed.) *Towards an Explanation of Economic Growth*. Tübingen: Mohr.
- McClelland, D. C. (1985). *Human Motivation*. Dallas: Scott, Foresman and Co.
- McDonald, N. & Hyde, J. S. (1980). Fear of success, need of achievement and fear of failure: a factor analytic study. *Sex Roles*, 6, n° 5, 695-711.
- Maehr, M. L. & Kleiber, D. A. (1981). The grayings of achievement motivation. *American Psychologist*, 36, 7, 787-793.
- Marcos, H. (1976). Climat familial et réussite scolaire. In M. Reuchlin (Ed.) *Cultures et Conduites*. Paris: PUF, 283-312.
- Marjoribanks, K. (1983). The relationship of adolescent's perceptions of family environments to earlier measures of environmental characteristics and academic achievement. *Educational and Psychological Measurement*, 43, 1153-1162.
- Marjoribanks, K. (1984). Occupational status, family environments, and adolescents aspirations: the laosa model. *Journal of Educational Psychology*, 76, 4, 690-700.
- Mednick, M. J., Tangri, S. S. & Hoffman, L. W. (Eds.) (1975). *Women and Achievement*. New York: Wiley.
- Miranda, M. J. (1982). Exame do nível intelectual das crianças portuguesas do ensino básico dos 6 aos 13 anos. *Adaptação, Metrologia e Aferição de uma Escala Colectiva*. Lisboa: INIC.
- Miranda, M. J. (1983). *Manual da Escala Colectiva de Nível Intelectual (E. C. N. I.) - Aferição para Portugal*. Lisboa: INIC.
- Nicholls, J. G. (1984 a). Conception of ability and achievement motivation. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.) *Research on Motivation in Education-Student Motivation*. New York: Academic Press, vol. I, chp. II, 39-73.
- Nicholls, J. G. (1984 b). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experiences, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 3, 328-346.
- Parsons, J. E. (1983). Expectancies, Values and Academic Behaviors. In J. T. Spence (ed.) *Achievement and Achievement Motives*. San Francisco: Freeman, 76-146.
- Parsons, J. E. & Goff, S. B. (1980). Achievement motivation and value: an alternative perspective. In L. J. Fyans (Ed.) *Achievement Motivation*. New York: Plenum Press, chap. XV.
- Parsons, J. E. Adler, T. F. & Kaczala, C. M. (1982 a). Socialization of achievement attitudes and beliefs: parental influences: *Child Development*, 53, 2, 310-321.
- Parsons, J.E.; Adler, T.F. & Meece, J. (1984). Sex differences in achievement: a test of alternative theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 46, 1, 26-43.
- Pourtois, J. P. (1978 a). *Relations parent-enfant : aperçu critique de quelques recherches*. Département des études et des recherches psychopédagogiques, Faculté des Sciences Psychopédagogiques, Université de Mons, Belgique (Ronéotype).
- Pourtois, J. P. (1979). *Comment les Mères Enseignent à leur Enfant (5-6 ans)*. Paris: PUF.
- Rosen, B. C. (1962). Socialization and achievement motivation in Brazil. *American Sociological Review*, 27, 612-624.
- Rosen, B. C. & d'Andrade, R. (1959). The psychological origins of achievement motivation. *Sociometry*, 22, 185-218.
- Safilios-Rothschild, C. (1979). *Sex Role Socialization and Sex Discrimination: A synthesis and critique of the literature*. Washington D. C.: National Institute of Education - U. S., Government Printing Office.
- Solomon, D. (1982). Theory and research on children's achievement. In J. Worrell (Ed.) *Psychological Development in the Elementary Years*. New York: Academic Press, 269-318.
- Spence, J. T. (1985). Achievement american style, the rewards and costs of individualism. *American Psychologist*, 40, 12, 1285-1295.
- Spence, J. T. & Helmreich, R. (1978). *Masculinity and Femininity. Their psychological dimensions, correlates and antecedents*. Austin: University of Texas Press.
- Stein, A. H. & Bailey, M. (1973). The socialization of achievement orientation in females. *Psychological Bulletin*, 80, 5, 345-366.
- Tresemmer, D. (1974). Fear of success: popular but unproven. *Psychology Today*, 82-85.
- Veroff, J. (1969). Social comparison and the development of achievement motivation. In C. P. Smith (Ed.) *Achievement-related Motives in Children*. New York: Russel Sage Foundation, pp. 46-101.
- Veroff, J. (1982). Assertive motivations: achievement vs. power. In A. J. Stewart (Ed.) *Motivation and Society*. San Francisco: Jossey-Bass, chap. VI, 99-132.
- Veroff, J.; Atkinson, J. W.; Feld, S. C. & Gurin, G. (1960). The use of thematic apperception to assess motivation in nation with interview study. *Psychological Monographs*, 74, 12, 499.
- Veroff, J.; McClelland, L. & Ruhland, D. (1975). Varieties of achievement motivation. In M. J. Mednick; S. S. Tangri & L. W. Hoffman (Eds.) *Women and Achievement*. New York: Wiley, 172-205.
- Veroff, J.; Reuman, D.; & Feld, S. (1984). Motivations in american men and women across the adult life span. *Developmental Psychology*, 20, 6, 1142-1158.
- Weiner, B. (1974). Achievement motivation as conceptualized by an attribution theorist. In Weiner (ed.) *Achievement Motivation and Attribution Theory*. New Jersey: General Learning Press.
- Weiner, B. (1980). *Human Motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Weiner, B. (1985). An Attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 4, 548-573.
- Weiner, B. (1986). Attribution, emotion and action. In R.M. Sorrentino & E.T. Higgins (Eds) *Handbook of Motivation and Cognition*. N.Y.: The Guilford Press, 281-312.
- Weston, P. J. & Mednick, M. T. (1975). Race, social class and the motive to avoid success in women. In M. J. Mednick; S. S. Tangri & L. W. Hoffman (Eds.) *Women and Achievement*. New York: Wiley.
- Winterbottom, M. (1958). The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery. In J. W. Atkinson (Ed.) *Motives in Fantasy, Action, and Society*. New York: Princeton, D. Van Nostrand.
- Worell, J. (1982). Psychological sex roles: significance and change. In J. Worell (Ed.) *Psychological Development in the Elementary Years*. New York: Academic Press, chap. I, 3-52.
- Zuckerman, M. & Wheeler, L. (1975). To dispel fantasies about the fantasy-based measure of fear of success. *Psychological Bulletin*, 82, 6, 932-946.

Résumé

Fontaine, A. M. Education familiale, et motivation pour la réussite des adolescents. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1988, 4, 13-30. Cette recherche observe non seulement la présence d'une relation entre certaines pratiques éducatives maternelles et la motivation pour la réussite scolaire mais encore l'existence de variation de cette relation en fonction de certaines caractéristiques du contexte d'existence (NSE, région de résidence rurale ou urbaine) ou du sexe du sujet. Cette étude porte sur 288 sujets de 6^{ème} année de scolarité, sélectionnés selon un plan factoriel en fonction de leur NSE d'appartenance, leur zone de résidence, leur sexe et leur niveau de motivation. Six pratiques éducatives (structuration du milieu, autonomie, autoritarisme, acceptation, expectatives et attributions internes) furent évaluées auprès de leurs mères. La discussion des résultats appuie le caractère cognitivo-social du processus de développement de la motivation: les interprétations cognitives d'aspects spécifiques de certains contextes et les réactions affectives qui leurs sont liées, justifient le développement différentiel de la motivation des jeunes des divers groupes sociaux.

Abstract

Fontaine, A.M. Family education and adolescents achievement motivation. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1988, 4, 13-30. This study aims to observe not only the relationships between achievement motivation and some family socialization practices but also this relationship variation according to certain characteristics associated with life contexts (family SES, rural or urban residence area) and with the subject (gender). The sample includes 288 6th grade adolescents selected by a factorial plan as a function of family SES (low, middle, high), of residence area (rural, urban) of the adolescent's gender (male, female) and of his/her motivation level (high, low). Six family educational practices (environment structuration, autonomy, authoritarianism, adolescent's acceptance, success expectancies, internal attributions) were assessed from their mothers. The findings discussion supports the social-cognitive interpretation of motivation developmental process: the cognitive interpretations of particular aspects of the context and the associated affective reactions explain the differential achievement motivation development of adolescents in different social groups.