

SUCESSO ESCOLAR, PATERNIDADE E FELICIDADE

Leonor Segurado De Falé Balancho
Universidade Lusíada de Lisboa
leonorbalancho@hotmail.com

Resumo

A presença do pai na educação formal e informal dos filhos é felizmente cada vez mais comum. No apoio do acto educativo – seja na gestão doméstica de trabalhos e estudo, no contacto relacional com a escola ou no suporte emocional e motivacional face ao valor da escolaridade no percurso de vida dos filhos – o pai introduz especificidades de grande relevância para o sucesso escolar da nova geração.

Se este fenómeno de maior e mais atento envolvimento tem vindo a crescer nas camadas sócio-culturais mais favorecidas, merece igual atenção da ciência o estudo da importância que é dada, e do tipo de apoio prestado, por pais de grupos sociais mais desfavorecidos.

Esta comunicação apresentará uma reflexão teórica sobre o tema das práticas de envolvimento do pai no percurso escolar dos filhos, mostrando alguns dados recolhidos junto de uma população de famílias beneficiárias do Rendimento Social de Inserção da Região Autónoma dos Açores, estudados no âmbito de uma investigação qualitativa sobre a felicidade.

Voo de pássaro sobre o conceito de sucesso escolar

“If you want to have good children, you must have happy children”

Oscar Wilde

O tema do sucesso escolar dos alunos foi amplamente investigado e teorizado no decorrer do último século (Kuncel & Hezlett, 2004; Nord, Lennon, Liu & Chandler, 1999). Sinal da relevância do conceito, os estudos foram listando e testando, detalhadamente, factores promotores desse sucesso, bem como identificando o que põe potencialmente em risco um percurso escolar bem sucedido. Não é sequer discutível na comunidade científica e nas sociedades desenvolvidas o valor vital da escola e de um percurso escolar de sucesso para o equilíbrio presente e futuro de cada aluno e, portanto, de cada ser humano.

O conceito de sucesso, esse sim tem sido alvo de discussões ([Bowen, Rose & Bowen, 2005](#)), mas hoje tende a integrar um leque inditível de elementos, desde a *performance* ou resultado escolar em cada disciplina e na totalidade das mesmas, a factores intra-psíquicos integradores da atitude da criança face à aprendizagem, incluindo auto-eficácia, optimismo, auto-estima, motivação, capacidades intelectuais, ou sucesso nas relações sociais, preparação académica em anos anteriores, entre muitos outros. Para facilitar este sucesso individual, encontraram-se igualmente indicadores oriundos do contexto social e comunitário onde o aluno se insere, e das características da relação estabelecida (Bowen & Richman, 2009). Aqui se enquadram factores

relacionados com a preparação dos professores e as pedagogias utilizadas, currículos ministrados, outros relativos à organização escolar e respectivo clima organizacional, bem como os inerentes à família e à relação entre a escola, a família e o aluno-filho (Pires & Morais, 2000). As características da comunidade envolvente, incluindo, entre outros, indicadores como níveis socio-económicos, acesso a literacia durante o pré-escolar, ou o número de horas passados em instituições educativas fora da família antes dos 4 anos, mostraram também influenciar o sucesso escolar (Bowes et al, 2002). Todos confirmam a complexidade do conceito e a multiplicidade de factores que o impactam.

A nosso ver, o estudo destes factores individuais, e os relativos ao entrusamento das práticas e discursos pedagógicos, e dos códigos de transmissão educativos, entre a escola e a família esqueceram, globalmente, aspectos associados às perspectivas e significados pessoais e familiares de felicidade. Neste particular, deixaram de parte o significado familiar atribuído pela família ao próprio sucesso escolar para a construção da felicidade de pais e filhos e a relevância do sucesso educativo nos sonhos de futuro dos pais para atingir a sua felicidade.

Concepções de felicidade e contexto escolar

A felicidade, por confronto ao sucesso escolar, foi totalmente relegada do centro das ciências sociais e humanas, e só muito recentemente o movimento da Psicologia Positiva trouxe o conceito para as revistas de publicação científica com mais impacto na comunidade académica (Seligman, 2002). No domínio particular da felicidade em contexto escolar, livros e estudos empíricos recentes tornaram finalmente saliente aquilo que os pais sempre desejaram para os seus filhos: que a educação ajude os filhos a serem felizes. Actualmente, projectos em vários pontos do mundo sublinham a mudança relativa à aceitação do tópico nos anais da ciência, tendo a felicidade passado a ser abertamente alvo de investigação e intervenção no espaço escolar. São exemplos o Projecto *Student Well-Being* do Ministério da Educação do Governo Australiano (Noble, 2009); nesse mesmo país, um estudo piloto sobre *Positive Education*, com base no modelo de felicidade de Martin Seligman (Reivich, Seligman, Gillham, Linkins, Peterson, Schwartz, Steen, & Duckworth, 2007), a decorrer na Geelong Grammar School (White, 2009); estudos e intervenções em escolas de muitos pontos do mundo sobre flow/fluir, o estado que é considerado a “experiência ótima” de felicidade (Csíkszentmihály, 1998); intervenções educativas para desenvolver as virtudes de carácter (Peterson & Seligman, 2004); o alargamento ao Reino Unido do programa norte-americano Penn Resilience Program (Reivich & Gillham, 2008); e intervenções em escolas portuguesas com base na Psicologia Positiva e no optimismo (Marujo, 2006; Marujo, 2008a; Marujo, 2008b).

Como vemos, alguns autores colocam-se actualmente a questão de como podemos reestruturar as escolas por forma a que os nossos alunos possam viver vidas mais felizes, satisfatórias e realizadas, enquanto estudantes e enquanto seres humanos, e as respostas surgem, com algum tom unânime: a centralidade da ética do cuidar deve levar à reestruturação do nosso pensamento moral e fazer repensar o objectivo da escola (Noddings, 2004). Até ao momento este tem sido preparar as nossas crianças para o sucesso económico. A felicidade surge assim sempre associada aos aspectos materiais da vida, e a própria ideia de sucesso aí se consubstancia, negligenciado a preparação para uma saudável, equilibrada e bem sucedida vida relacional, emocional, comprometida e com sentido de propósito. Estes últimos são, por sua vez, os objectivos propostos por Martin Seligman (2002; comunicação pessoal, 2009) no seu modelo de Felicidade e de Educação Positiva nas escolas. Defende o autor que a felicidade se decompõe em *Vida Aprazível* – onde as emoções positivas são vivenciadas e se sobrepõem às negativas; em *Vida Comprometida* – onde as forças e virtudes pessoais postas em acção facilitam as experiências de fluir; a *Vida com Sentido* – onde a vida é entendida numa perspectiva de propósito maior que o próprio; e a *Vida Relacional* – onde a centralidade do estar em relação se confirma como a base estruturante da felicidade.

Por exemplo, o que conseguiremos atingir em termos de felicidade através da escola se quando se ensina poesia, o que se faz é levar o aluno a dissecar as frases, identificar as metáforas, levar à aprendizagem por memória do poema...em vez de usar a poesia para descoberta pessoal e auto-conhecimento, investimento no estético e no expressivo, trabalho do simbólico e do hemisfério direito, construção de sentidos de vida, “transporte” das crianças e jovens para além deles e na senda do prazer? Esta palavra, prazer, é uma palavra a que muitos especialistas em educação são avessos - defendendo que a escola não é suposta ser uma fonte de prazer mas de esforço e trabalho - desconhecendo que, como a investigação científica tem mostrado, as melhores experiências de vida, os momentos em que fluímos, comportam simultaneamente desafios, envolvimento activo, exigências equilibradas com as competências percebidas, e experiências emocionais positivas, não sendo de todo incompatíveis, pelo contrário, sendo imprescindíveis, para o sucesso e a felicidade (Csíkszentmihály, 1998).

Se o sucesso económico levasse a maior felicidade, então as práticas educativas actuais poderiam ser defendidas. Mas não é esse o caso (Diener & Biswas-Diener, 2008).

Sucesso escolar, felicidade e paternidade

Os pais têm sido uma parte negligenciada da triangulação relativa ao sucesso, frequentemente abordados e investigados quando falham naquilo que socialmente consideramos a boa forma de educar. O papel da ciência tem sido de tal forma detrimental na imagem dada aos progenitores,

que estes hoje se apoiam nos “peritos”- sejam investigadores, académicos, formadores – para saberem até como amamentar uma criança. Este processo de desvalorização da família como fonte insubstituível de agentes formadores, informais e informados, tocou especialmente o pai. Em particular no que lhe concerne, foi apenas nos anos 70 que o pai viu investigadores interessados em avaliar, não apenas e só, como até aí acontecera, o seu impacto negativo nos filhos, mas finalmente em perceber a sua vital relevância na vida social, emocional e escolar dos descendentes (Lamb, 1997).

Hoje que as diferenças culturais e subculturais na forma de ser pai se vão desvendando gradualmente, podemos considerar historicamente quatro fases temáticas no estudo sobre o pai nas sociedades mais desenvolvidas e na ciência psicológica: 1) O pai considerado como guia moral, não porque a literacia e a educação fossem consideradas importantes em si mesmas, mas porque as crianças tinham que ser literadas para ler as escrituras bíblicas; 2) O pai como ganha-pão, que surge após o início da era industrial, passando a sua capacidade de manter financeiramente a família a ser o critério para definir o “bom pai”; 3) O pai enquanto modelo de identificação sexual, muito presente após a segunda guerra mundial, e onde a sua adequação ou inadequação enquanto forte modelo sexual era o mote; e 4) O pai num papel de cuidador activo, envolvido, carinhoso, tendo este passado a ser o critério fundamental para definir o “bom pai” (Lamb, 2000). Dentro deste entendimento mais recente, e que se mantém vivo tanto na expectativa social, quanto na imagem dos cientistas e teóricos da actualidade (Balancho, 2003; 2004), o papel e a participação do pai no apoio aos filhos no que concerne a aprendizagem formal escolarizada passou a ser considerado significativo m relação permite concretizar todas as anteriores, e porque só é possível ser feliz em relação.

O que podemos constatar hoje é que os pais preenchem muitos papéis, ainda que a importância relativa de cada um varie de contexto para contexto, e essa influência seja considerada directa e indirecta. Os pais presentes e participativos desempenham esse apoio em múltiplas formas, mas há menos consenso na literatura sobre quais são e como devem ser desempenhados esses papéis diversificados, muito menos consenso do que o que existe quanto ao papel da mãe (Lamb, op. cit). A forma como contribuem directamente na relação com os filhos (o que fazem com eles) tem sido a mais estudada, ainda que este foco limite a imensidão de formas de apoio que o pai oferece. As mais preponderantes abordagens científicas ao pai, tradicionalmente quantitativas e unidimensionais, escondem assim muito do impacto e influência deste na vida e equilíbrio emocional, social, pessoal e escolar dos descendentes.

Os três componentes considerados para avaliar o comportamento do pai - (a) **envolvimento e interacção** directa em formato de atenção exclusiva ao filho; (b) **acessibilidade** à criança (mesmo não estando directamente a interagir com ela); e (c) **responsabilidade** total pelo

cuidado e bem-estar da criança (Lamb, 2000) – podem ser aplicados no que toca ao apoio ao sucesso escolar e à felicidade da prole.

Assim, em todos estes domínios sabemos que é essencial ter o pai para ajudar no sucesso escolar e na construção da felicidade, quer (1) num apoio directo (levar à escola, falar com professores, apoiar nos TPC, ajudar a estudar para testes, tanto quanto conversar e dar indicações sobre formas de lidar com colegas, professores, pessoal auxiliar, pela comunicação e estilo educativo dar segurança nas capacidades para atingir metas, brincar como forma de experimentar emoções positivas, reconhecer a importância tida para o pai pelo tempo positivo dedicado, aprender regras de relação...); (2) um reconhecimento por parte da criança ou jovem de que pode contar com o pai e o sabe perto e acessível, e vê-lo a cuidar da casa, das compras, mesmo quando não está a interagir directamente, seja no dar apoio emocional face a frustrações ou situações escolares difíceis como o bullying, seja no sabê-lo acessível para lhe colocar uma dúvida de matéria; e, finalmente, (3) o sentimento de se saber protegido por um pai responsável, que sabe apoiar e organizar a vida (para conseguir cumprir os horários escolares, ter roupa para levar para a escola ou livros de apoio, tratar das vacinas ou de quando está doente).

Fazendo a ponte com os modelos de felicidade referidos, o pai será assim essencial para promover a experiência de emoções positivas e de prazer por parte da criança, levá-la a reconhecer e estar consciente das suas forças e virtudes pessoais, e estimular a sua aplicação a múltiplos contextos de vida em que a criança se encontre, em especial a escola e o que a envolve, estimulá-la a uma descoberta do que dá sentido à vida pela sua própria prática e atitudes pessoais, seja através da dedicação a causas, seja da fé e espiritualidade, no fundo estimulando uma consciência e modelando o valor da vida para além do sucesso pessoal e, finalmente, estando em relação comunicacional positiva, apreciativa, valorizadora, fazendo o filho ou filha sentir que vai buscar a essa relação com o pai razões para amar a vida, querer ir mais longe, gostar de aprender e aprender formas de ser feliz.

Conceito de Felicidade e relevância escolar num estudo com populações de pobreza

No âmbito de uma investigação qualitativa mais alargada que estamos a levar a cabo sobre o conceito de felicidade em homens e mulheres da zona mais pobre de Portugal, situada em Rabo de Peixe, nos Açores, todos beneficiários do Rendimento Social de Inserção por se encontrarem a viver abaixo da limiar da pobreza, pudemos verificar que entre os 30 pais-homens inquiridos, 95% dos quais pais de família e com proles extensas, a questão colocada sobre quais os três sonhos que possuem para o futuro não inclui, na totalidade dos entrevistados, referência ao sucesso escolar dos filhos. Sonhos como uma casa (ter uma, ou pagar a que têm), um carro,

mais dinheiro, dar-se bem com as pessoas importantes da sua vida, saúde e união na família, ter um trabalho ou um emprego fixo, o “pão nosso de cada dia”, poder jogar futebol, viver em paz e alegria com os filhos sem faltar nada, ir passear com a família, são os identificados. Um dos pais refere “um futuro bom para os meus filhos”, mas a questão mais premente no detalhe da conversa é “não se meterem em álcool nem em drogas”. Outro refere “que os filhos estivessem todos bem”, mas a questão da saúde e da união é o que subjaz a esta intenção. Um outro que refere os filhos, deseja que eles casem e lhe dêem netos.

Dado que, de acordo com a investigação científica, poderemos assumir que as expectativas dos pais sobre a relevância da escola e do sucesso escolar na vida dos filhos é profundamente influente na motivação e envolvimento dos filhos nessa área da vida e, portanto, no sucesso escolar (Izzo et al., 1999; Stright et al., 2001), e que este sucesso, e um mais elevado nível de escolaridade, estão associados a mais elevados níveis de felicidade (Diener & Biswas-Diener, 2008), podemos concluir que as prioridades e necessidades básicas de bens materiais vividas por estas famílias fazem com que o pai, eventualmente ainda mais centrado na sua função de ganha-pão para a família, não elenque a escolaridade dos filhos como vital. Sendo obviamente legítima qualquer hierarquia de valores aqui patente, em que as questões económicas e de qualidade de vida material são as centrais e precisam ser as primeiras a ser resolvidas, não podemos deixar de, simultaneamente, e enquanto profissionais intervenientes neste domínio, sublinhar a urgência de também apoiar estas famílias, e estes homens em especial, para a descoberta da importância do sucesso escolar dos filhos para saírem da pobreza e aumentarem as possibilidades de felicidade (Diener & Biswas-Diener, op. cit; Martin, 2006).

Os riscos da situação de atenção quase exclusiva aos aspectos económicos, e de valorização apenas da saúde ou da descendência quando pensam nos filhos podem ser graves, daí que estes dados possam vir a estimular o aparecimento de intervenções junto dos homens com filhos vivendo em situações de pobreza – homens esses habitualmente negligenciados pelos programas de intervenção psicossociais, que tendem a concentrar o seu foco nas mulheres (Marujo & Neto, 2007) - no sentido de os ajudar a abrir a sua visão sobre as outras e diversificadas áreas de acção, e os outros papéis, que desempenham junto dos filhos (emocionais, atitudinais, de expectativas e horizontes de futuro...), estimulando a presença cada vez mais activa e dedicada destes aos filhos, em geral nas tarefas diárias, e nos projectos educativos em particular. Se o sucesso escolar é um passaporte de esperança para emergir do pantano da pobreza, estamos em crer que o pai pode ser uma alavanca primordial nessa fronteira.

Referências bibliográficas

- Balancho, L. S. F. (2003). *Ser Pai Hoje*: Lisboa: Editorial Presença.
- Balancho, L. S. F. (2004). Ser pai: Transformações intergeracionais na paternidade. *Análise Psicológica*, vol.22, no.2, p.377-386.
- [Bowen, G. L., & Richman, J. M. \(2009\). The school success profile: A results-focused approach to assessment and intervention planning. In A.R. Roberts \(Eds.\), Social Workers' Desk Reference \(2nd ed.\). New York: Oxford University Press.](#)
- [Bowen, G. L., Rose, R. A., & Bowen, N. K. \(2005\). The reliability and validity of the School Success Profile. Philadelphia, PA: Xlibris Press.](#)
- Bowes, J., Sanson, A., Wise, S., Ungerer, J., Harrison, L., Watson, J., & Simpson, T. (2002, June). *Multiple childcare arrangements in the early years: Implications for children, families and child care professionals*. Paper presented at the Creche and Kindergarten International Early Childhood Conference, Broadbeach, Queensland.
- Csikszentmihályi, M. (1998). *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*. Basic Books.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. MA, USA: Blackwell Publishing.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817–839.
- Kuncel, N. & Hezlett, S. (2004). Academic Performance, Career Potential, Creativity, and Job Performance: Can One Construct Predict Them All? *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 86, No. 1.
- Lamb, M. E. (2000). *Fathering*. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology*, pp. 338-341. Oxford: Oxford University Press.
- Lamb, M. E. (Ed.). (1997). *The role of the father in child development*. New York: Wiley.
- Martin, P. (2006). *Pessoas felizes. A natureza da felicidade e as suas origens na infância*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Marujo, H. (2008a). A urgência de uma educação positiva, igualitária e libertadora: um desafio social. *Caminhos*, 6, Instituto de Acção Social, pp. 2-9.
- Marujo, H. (2008b). *Aplicações práticas da Psicologia Positiva em contexto escolar: perspectivas europeias em hibridismo empírico-conceptual*, *Actas do Congresso Internacional de Psicologia Educativa*, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

- Marujo, H. (2006). Fazer engrandecer o sucesso: respostas tecidas em qualidade e esperança. *Revista Pastoral Catequética, Secretariado Nacional de Educação Cristã, Ano 2, Setembro-Dezembro*, pp.41-55.
- Marujo, H. & Neto, L. M. (2007). *Álbuns de Família*. S. Miguel: Instituto de Acção Social da Região Autónoma dos Açores.
- Noble, T. (2009). [Applying positive psychology in education: A seven-year journey from 2002 to 2009](http://positivepsychologynews.com/news/amanda-horne-and-denisequinlan/200906052053).<http://positivepsychologynews.com/news/amanda-horne-and-denisequinlan/200906052053> retirado em 5 de Julho de 2009
- [Noddings, N. \(2004\). Happiness and Education. Cambridge: Cambridge University Press.](#)
- Nord, C. W., Lennon, J., Liu, B., & Chandler, K. (1999). *Home literacy activities and signs of children's emerging literacy, 1993 and 1999*. Washington, DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. Available at nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2000026
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). [Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification](#). Oxford: Oxford University Press.
- Pires, D. & Morais, A. M. (2000). Contextos de socialização familiar e sucesso escolar. In A. M. Fontaine (Coord.), *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança* (Cap. 13). Porto: ASA. (2000).
- Reivich, K. & Gillham, J. (2008). *Penn Resiliency Program*. University of Pennsylvania Department of Psychology, Pennsylvania, pp.1-10.
- Reivich, K., Seligman, M., Gillham, J., Linkins, M., Peterson, C., Schwartz, B., Steen, T. & Duckworth, A. (2007). *Positive Psychology Programme for High School Students: Lessons for the Pleasant Life, the Good Life and the Meaningful Life*. Positive Psychology for Youth Project, 2007.
- Seligman, M. E. P. (2009). *Positive Education*. Comunicação apresentada no 1st World Congress on Positive Psychology, Filadelfia, USA, Junho
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. [New York](#): Free Press
- Stright, A. D., Neitzel, C., Sears, K. G., & Hoke-Sinex, L. (2001). Instruction begins in the home: Relations between parental instruction and children's self-regulation in the classroom. *Journal of Educational Psychology, 93*(3), 456–466.
- White, M. (2009) <http://cmslive.curriculum.edu.au/leader/default.asp?id=27066&issueID=11751>