

“Os meus pais só me criticam” – Relações entre práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica) e a autoestima, o autoconceito académico, a motivação e a utilização de estratégias de *self-handicapping*

Ivone de Guadalupe Reis* / Francisco Peixoto**

* ISPA – Instituto Universitário; ** ISPA – Instituto Universitário/UIPCDE

Os trabalhos sobre práticas educativas parentais têm evidenciado a existência de uma relação com o ajustamento académico e social de crianças e adolescentes. Neste estudo pretendemos analisar a relação entre as práticas educativas parentais crítica e perfeccionismo, percecionadas pelos estudantes, e a autoestima, o autoconceito, as orientações motivacionais e o uso de estratégias de *self-handicapping*. Participaram 170 adolescentes do 7º, 8º e 9º ano de um colégio particular da zona da grande Lisboa, que responderam ao Critical Parenting Inventory (Randolph & Dyckman, 1998, adaptada por Miguel, 2010), a uma escala multidimensional de perfeccionismo (Soares, Gomes, Macedo, & Azevedo, 2003, adaptada por Miguel, 2010), a uma escala de autoconceito e autoestima (Peixoto & Almeida, 1999) a uma escala de orientações motivacionais (Skaalvik, 1997, adaptada por Peixoto, Mata, & Monteiro, 2008) e a uma escala de *self-handicapping* académico (Martin, 1998, adaptada por Borralho, 2005). Os resultados das diversas análises efetuadas permitem mostrar que os alunos que percecionam os seus pais como sendo perfeccionistas e críticos relativamente ao seu desempenho académico apresentam autoestima mais baixa, autoconceito mais baixo, motivação mais orientada para a autodefesa, para o evitamento e menos orientada para a tarefa, bem como uma maior tendência a usar estratégias de *self-handicapping*, do que os seus colegas que não percecionam os seus pais desta forma.

Palavras-chave: Família, Adolescente, Perfeccionismo, Autoestima, Autoconceito académico, Motivação, *Self-handicapping*.

INTRODUÇÃO

A família é crucial para o desenvolvimento da criança, pois exerce um conjunto de influências que são fundamentais ao desenvolvimento individual (Bronfenbrenner, 1986). Para além de influenciarem as atitudes e comportamentos dos filhos através das práticas educativas implementadas, são o primeiro e o mais importante contexto de socialização que a criança conhece. Na fase da adolescência estas práticas são igualmente importantes, pois no decurso desta fase do desenvolvimento, apesar de surgirem outros indivíduos significativos (e.g., pares), a família continua a manter um papel relevante no desenvolvimento e ajustamento dos filhos, nomeadamente na formação do autoconceito, da autoestima, na forma de aprenderem e na forma como se relacionam com os seus pares (Camacho & Matos, 2007; Peixoto, 2003).

Este trabalho foi parcialmente financiado pela FCT (PEst-OE/PSI/UI0332/2011).

A correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para: Ivone de Guadalupe Reis, ISPA – Instituto Universitário, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041 Lisboa. E-mail: guadalupedosreis@gmail.com

A contribuição da família para o desenvolvimento do adolescente pode assumir duas valências distintas. Por um lado, pode assumir-se como um fator de risco ou, por outro lado, pode atuar como importante fator de proteção no desenvolvimento do ser humano adaptado ao seu meio ambiente (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Ressalta daqui a importância de estudar o contexto e as variáveis envolvidas neste processo a partir das quais os pais desenvolvem a parentalidade e determinam as suas práticas educativas (Moro, 2005).

Práticas educativas parentais: O perfeccionismo e a crítica

Atualmente, uma das grandes preocupações dos pais relativamente aos seus filhos, depois da saúde, prende-se com o seu futuro sucesso no mercado de trabalho e, como tal, cada vez mais se preocupam com o seu desempenho académico, uma vez que um bom percurso escolar pode permitir o acesso a um bom emprego e a melhores condições de vida (Peixoto & Rodrigues, 2005). Deste modo, é provável que estas preocupações, comuns à maioria dos pais, se traduzam em práticas educativas, ou seja, nas técnicas e estratégias utilizadas pelos pais ao longo do processo educativo dos seus filhos, com o objetivo de estes adquirirem determinados princípios morais e comportamentos, de forma a tornarem-se autónomos e responsáveis, para estarem aptos a desempenhar o seu papel ativo e bem-sucedido na sociedade (Alvarenga, 2001). Para além da tradução em práticas educativas, as atitudes e preocupações parentais traduzem-se igualmente em diferentes formas de envolvimento na vida académica dos seus filhos, que podem influenciar comportamentos específicos da criança, nomeadamente o seu desempenho académico, a motivação para a realização escolar e as suas características, como sejam as representações de si próprio ou a autoestima (Camacho & Matos, 2007).

Trabalhos recentes sobre práticas educativas parentais direcionadas para a escolaridade dos filhos evidenciam que existe uma relação com o rendimento académico, o autoconceito, a autoestima, a motivação e o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping*, que pode ser positiva ou negativa dependendo das práticas adotadas pelos pais (e.g., McGrath & Repeti, 2000; Miguel 2010; Peixoto & Rodrigues, 2005; Sherry, Flett, & Hewitt, 2001).

As práticas educativas parentais podem assumir diversas dimensões. O perfeccionismo e a crítica são duas das dimensões interligadas das práticas parentais direcionadas para a escolaridade dos seus filhos que, de acordo com Soenens, Vansteenkiste, Luyten, Duriez e Goossens (2005), dizem respeito ao grau de exigência e crítica no desempenho escolar dos seus filhos. Perfeccionismo e crítica, enquanto prática parental, tem sido definida como sendo a tendência para estabelecer normas excessivamente elevadas, fazer cumprir essas normas rigidamente e tecer críticas duras na avaliação desse cumprimento (Shafran & Mansell, 2001). Deste modo, podemos considerar que o perfeccionismo desenvolve-se num ambiente familiar onde os filhos são criticados por serem “menos do que perfeitos”. Pais perfeccionistas caracterizam-se por proporcionarem todas as condições materiais para que os seus filhos alcancem excelentes resultados académicos exibindo, no entanto, um elevado nível de expectativas, grau de frustração, crítica, sentimentos de fracasso e culpa que passam frequentemente para o filho em questão, podendo assim contribuir para a depressão deste (Randolph & Dykman, 1998).

A crítica que parece inerente ao perfeccionismo atrás referido remete para as críticas não construtivas que os pais fazem aos seus filhos, quando os resultados não correspondem às expectativas criadas. Inversamente, o suporte remete para a ausência de punição e presença de crítica construtiva pelo desempenho menos positivo dos filhos, ou seja, a ênfase da importância da ocorrência de erros, no sentido em que estes possam contribuir para o crescimento do jovem (Randolph & Dykman, 1998).

Estudos apontam no sentido de que a pressão exercida sobre os filhos, no sentido de obter resultados escolares excelentes, é uma prática educativa parental que pode afetar negativamente

o desempenho escolar. Este efeito negativo sobre o rendimento acadêmico é mediado pela relação negativa entre este tipo de práticas educativas parentais e variáveis inerentes ao aluno como sejam o autoconceito, a autoestima, a motivação e o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping* (Antunes & Fontaine, 2003; Dunkley, Blankstein, Halsall, Williams, & Winkworth, 2000; Frost, Heimberg, Holt, Mattia, & Neubauer, 1993; Peixoto, 2011; Peixoto & Carvalho, 2009; Peixoto & Rodrigues, 2005; Pulford, Johnson, & Awaida 2005).

Autoconceito, autoestima e as práticas educativas parentais (Perfeccionismo e crítica)

Segundo Peixoto (2004), o autoconceito consiste num conjunto de cognições que o sujeito apresenta sobre si mesmo, nas diferentes atividades em que se envolve diariamente. É um constructo que apresenta uma estrutura multidimensional pois, como o sujeito atua em diversos contextos e tarefas, leva a que construa diferentes representações de si próprio nessas variadas tarefas e contextos.

A autoestima remete para avaliações de cariz global e com conotações afetivas. O autoconceito encontra-se relacionado com a autoestima, na medida em que as diferentes dimensões do autoconceito têm diferentes pesos no seu contributo para a autoestima, dependendo da importância que cada dimensão representa para o indivíduo, ou seja, a autoestima depende da perceção de competência que o sujeito apresenta acerca das dimensões que lhe são mais importantes (Gomes, 2007; Harter, 1999).

Plunkett, Henry, Robinson, Behnke e Falcon (2007) postulam que os adolescentes desenvolvem um sentido de si e de autoeficácia baseado nas qualidades próprias que percebem no seio da interação com os outros significativos, nomeadamente com os pais.

Vários estudos indicam que, durante a adolescência, as dimensões das práticas educativas parentais tais como a aceitação, o suporte emocional ou o envolvimento nos assuntos escolares relacionam-se com um desempenho escolar ajustado, ou seja, alunos que se sintam apoiados, aceites e cujos pais se envolvem nos assuntos escolares tendem a ter níveis de autoestima e de autoconceito mais elevados, bem como um rendimento acadêmico superior relativamente àqueles que sentem falta de aceitação parental, ausência de suporte e/ou uma ênfase muito elevada nas classificações a obter (Antunes & Fontaine, 2003; Deslandes, Potvin, & Leclerc, 2000; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Peixoto, 2004, 2011; Peixoto & Carvalho, 2009; Peixoto & Rodrigues, 2005).

A motivação e as práticas educativas parentais (perfeccionismo e crítica)

Um estudante motivado demonstra maior envolvimento e esforço no processo de aprendizagem, enfrenta tarefas desafiantes, não desanima diante do insucesso, persiste ao realizar as tarefas e utiliza estratégias mais adequadas. Já a ausência da motivação é identificada em alunos que estudam pouco ou nada, demonstram pouca persistência e consequentemente aprendem menos. (Boruchovitch & Costa, 2001).

Murray (1986) considera que, embora coexistam diferentes teorias e concepções sobre motivação, há de certa forma um acordo entre grande parte dos teóricos, que consideram o “motivo” como um fator interno que inicia, regula e integra o comportamento humano. Assim, a motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou um conjunto de fatores, ora como um processo (Weiner, 1990).

Nas últimas décadas, alguns instrumentos de avaliação específicos sobre a motivação no contexto escolar têm sido elaborados a partir sobretudo de dois modelos teóricos adotados por vários investigadores: a motivação intrínseca e extrínseca e a teoria dos objetivos de realização, em cujo referencial teórico o presente estudo se baseia. De acordo com Kaplan e Maehr (2007), este é um dos referenciais teóricos mais importantes na conceptualização da motivação.

Segundo Skaalvik (1997), a investigação em motivação identificou duas orientações motivacionais por objetivos dos estudantes: a orientação para o Ego (ou desempenho) e a orientação para a tarefa. Os alunos com uma orientação para a tarefa centram-se, sobretudo, no prazer retirado na realização da tarefa, enquanto que os alunos com uma orientação para o Ego (ou desempenho), centram-se nas comparações sociais, ou seja, os julgamentos das suas competências (perceção das suas habilidades) são feitos tendo como referência a norma (colegas). Segundo este autor, a motivação orientada para o Ego engloba duas dimensões: a autovalorização e a autodefesa. O mesmo autor refere que, para alguns alunos, a orientação para o Ego pode ter como objetivo principal demonstrar que são os melhores na realização de determinadas tarefas e que são possuidores de uma capacidade superior à dos seus colegas, enquanto, para outros, pode resultar em tentar não parecer incompetente perante os seus pais e colegas, concluindo assim que a orientação para o Ego está associada a uma preocupação com aquilo que os outros possam pensar acerca do seu desempenho. Este autor propôs ainda uma outra orientação, designada por orientação pelo evitamento, cujo foco está em evitar as tarefas escolares.

Segundo Peixoto (2011), a orientação motivacional resulta de um processo de desenvolvimento contínuo, ao longo do qual a família e suas práticas educativas vão influenciar as atitudes das crianças e jovens relativamente ao seu desempenho escolar, uma vez que, as suas expectativas, assim como as normas e valores sociais transmitidos, vão afetar a forma como experiencia determinado acontecimento e, por sua vez, influenciar os seus processos motivacionais. Assim sendo, é provável que pais perfeccionistas e críticos relativamente ao desempenho escolar dos filhos façam com que estes desenvolvam uma maior tendência para a competitividade e para desenvolverem atitudes de comparação social, apresentando assim uma tendência para o desenvolvimento de uma orientação motivacional para a autovalorização mais elevada relativamente aos seus colegas que não têm pais tão perfeccionistas e críticos. Estes alunos também podem apresentar uma orientação motivacional autodefensiva mais elevada do que os colegas que não têm pais perfeccionistas e críticos, devido ao medo de fracassarem perante os outros (quando os seus resultados escolares são mais baixos do que a média) ou ainda uma orientação de evitamento.

Segundo Peixoto e Carvalho (2009), a pesquisa em teoria dos objetivos de realização mostrou um padrão comportamental mais adaptativo em alunos com orientação para a tarefa do que em alunos com orientação para o ego, porque enquanto estes exibem características tais como a persistência, esforço, níveis mais elevados de autoeficácia e prontidão para o desafio, que são positivas para as aprendizagens, os alunos mais orientados para o ego exibem características e comportamentos menos adaptativos como por exemplo a ansiedade e o *self-handicapping* (Kaplan & Maehr, 2007).

Self-handicapping e práticas educativas parentais

Um dos elementos definidores da sociedade ocidental contemporânea é a extraordinária ênfase colocada na realização e sucesso pessoal. Esforçar-se para o sucesso parece permear todos os aspetos da interação humana começando na sala de aula, passando pelo campo de jogo, a direção da empresa, entre outros. Esta ênfase na realização e sucesso sugere que as pessoas tendem a desenvolver todos os esforços no sentido de garantir a posse dos recursos necessários para maximizar o seu desempenho, incluindo a eliminação de obstáculos ou deficiências que possam interferir nesse sucesso. No entanto, Jones e Berglas (1978) previram que os indivíduos estão, por vezes, dispostos a criar impedimentos ao seu desempenho, tornando mais provável o fracasso, ocorrendo aquilo que se pode designar como *self-handicapping*.

De acordo com Higgins, Snyder e Berglas (1990) algumas das estratégias usadas para criar essa circunstância desfavorável ao desempenho da tarefa são: a procrastinação, o uso de drogas e álcool, ansiedade, má disposição, reportar dores ou outros sintomas físicos, o envolver-se em demasiados projetos em simultâneo, o reportar cansaço, entre outras. O *self-handicapping* pode

assim ser definido, de acordo com Covington (2000), como uma estratégia que envolve a criação de impedimentos ao desempenho bem-sucedido de tarefas que o indivíduo considera importantes, impedimentos esses que podem ser o resultado de comportamentos ou a sua ausência quando estes são requeridos para o sucesso da tarefa.

Urda e Midgley (2001) consideram que comportamentos de *self-handicapping* podem ocorrer em qualquer situação que suponha avaliação. No entanto, consideraram que este tipo de comportamento ocorre com maior frequência em contexto académico, porque é sobretudo neste cenário que os indivíduos se encontram continuamente confrontados com tarefas e situações em que as suas competências são do domínio público.

Segundo Jowet (1969), resultados positivos numa escala de *self-handicapping* relacionam-se com: autoestima, ansiedade de pré-competição, *coping*, preocupação com a sua imagem perante os outros importantes, estado de espírito, motivação orientada para os objetivos, e pouco esforço desenvolvido na preparação e realização da tarefa.

Self-handicapping e perfeccionismo socialmente prescrito ou exigência e criticismo têm alguns aspetos em comum tais como a preocupação em atingir um certo nível de desempenho e uma preocupação exagerada sobre o que os outros possam pensar sobre si, se esse nível de desempenho não for atingido (Kearns, Forbes, & Gardiner 2007). Outros estudos (e.g., Niknam, Hosseinian, & Yazdi, 2010) encontraram uma ligação esperada entre o perfeccionismo socialmente prescrito e o recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping*, uma vez que estes dizem respeito às preocupações que o jovem desenvolve relativamente ao seu nível de competência e à forma como esta é percecionada pelos outros, nomeadamente pelos seus pais.

Tendo em conta o quadro conceptual esboçado a partir da revisão de literatura efetuada, procurou-se nesta investigação analisar as relações entre as práticas educativas parentais, mais precisamente o perfeccionismo e crítica relativamente ao desempenho escolar dos filhos, e o autoconceito académico, a autoestima, a motivação e o uso de estratégias de *self-handicapping*. Suportados na literatura revista, pressupomos que os adolescentes que percecionam a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica em relação ao seu desempenho escolar apresentam uma motivação mais orientada para objetivos de autovalorização, de autodefesa e de evitamento, e uma motivação menos orientada para a tarefa. Colocamos, igualmente, a hipótese de efeitos sobre o autoconceito e a autoestima, nomeadamente que os adolescentes que percecionam os pais como perfeccionistas e críticos apresentam níveis de autoconceito académico e autoestima mais baixos. Por último, esperamos que as práticas parentais de perfeccionismo e crítica afetem a utilização de estratégias de *self-handicapping*, com os jovens que percecionam a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica a apresentarem uma maior tendência para recorrerem a estratégias de *self-handicapping* escolar.

MÉTODO

Participantes

Participaram neste estudo 170 adolescentes estudantes num colégio particular situado na zona da grande Lisboa. Destes, 159 responderam a todos os instrumentos aplicados enquanto 11 apenas responderam aos questionários apresentados no primeiro momento da recolha de dados (autoconceito e autoestima, orientações motivacionais, *self-handicapping* e questionário com dados biográficos). Destes 170 participantes, 90 eram rapazes e 80 raparigas, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos ($M=12.99$; $DP=0.84$). Por ano de escolaridade a distribuição é a seguinte: 61 frequentavam o 7º ano, 54 o 8º ano e 55 o 9º ano. Relativamente ao

aproveitamento escolar, 168 nunca reprovaram nenhum ano, enquanto 2 contam com uma reprovação no seu passado escolar.

Instrumentos

Na recolha de dados foram utilizadas cinco escalas: uma para avaliar a percepção que os adolescentes têm dos pais relativamente à comunicação entre si (Critical Parenting Inventory – CPI – Randolph & Dyckman, 1998, adaptada por Miguel, 2010), uma para avaliar a percepção que os adolescentes têm de seus pais relativamente ao perfeccionismo (Escala Multidimensional de Perfeccionismo – PF – Soares, Gomes, Macedo, & Azevedo, 2003, adaptada por Miguel, 2010), uma para avaliar o autoconceito e a autoestima (Peixoto & Almeida, 1999), uma para avaliar as orientações motivacionais (Skaalvik, 1997, adaptada por Peixoto et al., 2008) e a quinta para avaliar o *self-handicapping* académico (Martin, 1998, adaptada por Borralho, 2005). Foi também utilizada uma folha de registo de dados demográficos.

Critical Parenting Inventory (CPI)

A escala de comunicação entre pais e filhos (CPI) partiu de uma adaptação da escala desenvolvida por Randolph e Dykman (1998), efetuada por Miguel (2010). O CPI é constituído por 50 itens, 26 itens são frases afirmativas que remetem para a percepção de crítica (e.g., “Nunca chegarás a lado nenhum”) referidas pelo pai e pela mãe, e pretendem avaliar a forma como o adolescente percebe a crítica que os seus pais fazem relativamente ao seu desempenho académico. Os restantes 24 são frases afirmativas que remetem para a percepção de suporte ou ausência de crítica (e.g., “Não interessa esse resultado, eu sinto-me orgulhoso(a) de ti na mesma”) referidas pelo pai e pela mãe, pretendendo avaliar a forma como o adolescente percebe a ausência de críticas e o apoio que os seus pais oferecem, independentemente do seu resultado académico.

Este instrumento é composto por uma versão para o pai e outra para a mãe com 25 itens cada, apresentadas em separado, devendo os participantes assinalar a opção que melhor se lhes aplica numa escala de tipo Likert, de 6 pontos, variando entre “nunca me disse essas coisas (ou coisas semelhantes)” e “sempre me disse essas coisas (ou coisas semelhantes)”.

Para a análise dos dados, os diferentes itens foram cotados de 1 a 6 em ambas as versões. Em relação à dimensão percepção de crítica (Itens pai: 1/3/5/7/9/11/13/14/15/17/19/21/24; itens mãe: 1/3/5/7/9/11/13/14/15/17/19/21/24), a pontuação 6 corresponde ao nível mais elevado de percepção de crítica e a pontuação 1 corresponde ao nível mais baixo ou inexistência desse comportamento. Em relação à dimensão suporte (itens pai: 2/4/6/8/10/12/16/18/20/22/23/25; itens mãe: 2/4/6/8/10/12/16/18/20/22/23/25), a pontuação 1 corresponde ao nível mais baixo ou inexistência de percepção de suporte e a pontuação 6 corresponde ao nível mais elevado desta atitude (estes itens foram cotados de forma inversa).

A consistência interna para a versão do pai variou entre 0.88 e 0.90, a consistência interna para a versão da mãe variou entre 0.87 e 0.89. A consistência interna da escala completa na versão do pai foi de 0.91 e na versão da mãe foi de 0.90.

Escala Multidimensional de Perfeccionismo (PF)

A escala para avaliar pais perfeccionistas (PF) partiu de uma adaptação da Escala Multidimensional de Perfeccionismo, de Soares e colaboradores (2003), efetuada por Miguel (2010).

Para esta investigação utilizaram-se os 28 itens que Miguel (2010) considerou na adaptação referida. Dos 28 itens, 18 remetem para o perfeccionismo socialmente prescrito pelos pais (e.g., “O meu pai espera que eu tenha sucesso em tudo o que faço”) e pretendem avaliar a percepção que os jovens apresentam sobre a necessidade de terem de viver consoante as expectativas e normas

perfeccionistas prescritas pelos outros, neste caso os seus pais. Os restantes 10 itens remetem para o nível de aceitação (e.g., "o meu pai aceita que eu cometa erros") e pretendem avaliar o inverso, ou seja, a perceção que estes jovens apresentam sobre o nível de aceitação dos seus pais relativamente ao seu desempenho escolar.

Este instrumento é composto por uma versão para o pai com 14 itens e outra para a mãe, igualmente com 14 itens. As versões são apresentadas em separado, devendo os participantes assinalar em ambas a opção que melhor se lhes adequa, numa escala de 7 pontos tipo Likert, que varia entre o valor 1 (discordo totalmente) e o valor 7 (concordo totalmente). Para a análise de dados, os diferentes itens são cotados de 1 a 7 em ambas as versões. Em relação à dimensão perceção de perfeccionismo socialmente prescrito (itens pai: 1/4/5/7/9/10/11/13/14; itens mãe: 1/4/5/7/9/10/11/13/14), a pontuação 1 corresponde ao nível mais baixo ou inexistência de perceção de exigência ou perfeccionismo e a pontuação 7 corresponde ao nível mais elevado de perceção de exigência ou perfeccionismo. Na dimensão da perceção de aceitação (itens pai: 2/3/6/8/12; itens mãe: 2/3/6/8/12), a pontuação 1 corresponde ao nível mais baixo ou inexistência de perceção de aceitação, e a pontuação 7 corresponde ao nível mais elevado de perceção de aceitação (estes itens foram cotados de forma inversa). O item 12 desta escala ("A minha mãe/pai raramente espera que seja excelente em todos os aspetos da minha vida") foi retirado, por se considerar uma afirmação de certa forma ambígua e por fazer baixar a consistência interna desta dimensão em ambas as versões. A consistência interna para a dimensão perceção de perfeccionismo na versão do pai foi de 0.82 e na versão da mãe de 0.82. A consistência interna para a dimensão perceção de aceitação foi de 0.63 na versão do pai e de 0.61 na versão da mãe. Para a escala completa, a consistência interna foi de 0.82 e de 0.83, respetivamente para a versão do pai e para a versão da mãe.

Escala de Autoconceito e Autoestima

A Escala de Autoconceito e Autoestima (Peixoto & Almeida, 1999) selecionada para o presente estudo é uma versão reduzida da escala original, uma vez que neste estudo apenas se pretende apresentar resultados relativos ao autoconceito académico e à autoestima.

Esta versão é constituída por 4 subescalas, em que três avaliam as autoperceções dos adolescentes em domínios específicos de competência (competência escolar, competência em língua materna e competência em matemática) que compõem o autoconceito académico e a quarta subescala avalia um domínio geral, a autoestima. Esta última subescala é constituída por 6 itens (1,5,9,13,17,22) e considera a autoestima como resultado de uma avaliação global que o adolescente faz sobre si mesmo, manifestando os seus sentimentos de valor pessoal. As diferentes subescalas que compõem o autoconceito académico podem ser definidas da seguinte forma: Competência académica, constituída por 5 itens (2,6,10,14,18) – reúne itens relacionados com o desempenho escolar e pretende avaliar a forma como o adolescente percebe o seu desempenho escolar na globalidade; competência em língua materna, constituída por 5 itens (3,7,11,15,20) – pretende avaliar a perceção do sujeito relativamente ao seu domínio no português; e competência em matemática, constituída por 5 itens (4,8,12,16,21) – pretende avaliar a perceção do sujeito relativamente às suas capacidades matemáticas.

A escala é composta por um total de 21 itens, sendo que em cada item é descrito um determinado tipo de jovem (e.g., "Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo"), devendo o respondente assinalar a opção que mais se identifica com ele, numa escala de 4 pontos, variando entre "Completamente diferente de mim" e "Exatamente como eu". Para a análise de dados cada item foi cotado de 1 a 4, com o valor 1 a indicar o grau mais baixo de competência percebida e o valor 4 a indicar o grau mais elevado de competência percebida. Seguidamente calculou-se a média para cada uma das dimensões da escala.

A consistência interna das diferentes dimensões variou entre 0.68 e 0.91. No que diz respeito ao autoconceito acadêmico constituído pelas subescalas competência escolar, competência a língua portuguesa, e competência a matemática, o valor obtido foi 0.86 e para a autoestima foi 0.84.

Escala de Orientações Motivacionais

A Escala de Orientações Motivacionais (Skaalvik, 1997, adaptada por Peixoto et al., 2008) é constituída por quatro subescalas: orientação para a tarefa, orientação para a autovalorização, orientação autodefensiva e orientação de evitamento. Após a adaptação para a população portuguesa feita por Peixoto e colaboradores (2008), ficou constituída por um total de 27 itens distribuídos pelas 4 subescalas. A subescala autodefesa é constituída por 7 itens (3,7,10,13,16,20,23), a subescala autovalorização é composta por 7 itens (2,6,9,14,21,24,27), a subescala evitante por 6 itens (4,11,17,19,22,26) e a subescala orientação para a tarefa compreende 7 itens (1,5,8,12,15,18,25).

Cada item é composto por uma afirmação que remete para um dos quatro tipos de orientação motivacional em estudo (e.g., “Alguns alunos estão interessados em aumentar as suas capacidades na escola”), devendo o aluno escolher o grau com o qual se identifica, numa escala de 4 pontos, variando entre “Exatamente como eu” e “Completamente diferente de mim”. A cotação dos itens das quatro subescalas efetua-se de 1 a 4, correspondendo o 1 ao grau mais baixo de identificação com a orientação motivacional e o 4 ao grau mais elevado de identificação com a orientação motivacional. O item 23 (“Alguns alunos esforçam-se por não serem os piores da turma”), por fazer descer consideravelmente a consistência interna da sua dimensão, foi retirado. Seguidamente calculou-se a média para cada uma das dimensões da escala.

A subescala autodefesa apresentou um alfa de Cronbach de 0.83, a subescala autovalorização apresentou uma consistência interna de 0.86, a subescala de evitamento apresentou uma consistência interna de 0.83 e a subescala orientação para a tarefa apresentou uma consistência interna de 0.86.

Escala de self-handicapping escolar

A Escala para avaliar o *self-handicapping* partiu de um questionário desenvolvido por Martin (1998) para uma população de estudantes universitários australianos, que avalia um total de seis estratégias, três das quais relativas ao *self-handicapping*: *Active self-handicapping*; *self-presented self-handicapping* e *affective self-handicapping*. Este questionário foi adaptado para os adolescentes portugueses por Borralho (2005) e visa avaliar apenas o *self-handicapping* escolar. O instrumento é constituído por 15 itens, que se distribuem por 3 dimensões relacionadas com o desempenho escolar: *Self-handicapping* social (itens 3/6/9/12); *self-handicapping* sócio-afetivo (Itens: 1/4/7/8/10/13/15); *self-handicapping* comportamental (Itens: 2/5/11/14). Em cada item da escala é apresentada uma frase relativa a estratégias de *self-handicapping* escolar (e.g., “Não realizo todos os trabalhos propostos para ter uma desculpa se não fizer tão bem como esperava”) devendo os participantes assinalar a opção que melhor lhes corresponde numa escala de tipo Likert de 7 pontos, variando entre “Discordo totalmente” e “Concordo totalmente”.

Para a análise dos dados, os diferentes itens foram cotados de 1 a 7, sendo que o valor 7 corresponde ao nível mais elevado do recurso a estratégias de *self-handicapping* académico e o valor 1 ao nível mais baixo ou inexistência desse comportamento. Seguidamente calculou-se a média para cada uma das dimensões da escala.

A consistência interna das diferentes dimensões variou entre 0.85 e 0.92. Para o *self-handicapping* académico, constituído pelas subescalas *self-handicapping* social, *self-handicapping* sócio-afetivo e *self-handicapping* comportamental, o valor do alfa de Cronbach obtido foi de 0.96.

Procedimento

A recolha dos dados decorreu em ambiente de sala de aula, coletivamente e em dois momentos distintos com intervalo de uma semana. No primeiro momento foram aplicados os questionários de autoconceito e autoestima, orientações motivacionais e *self-handicapping*. Juntamente com a administração destas escalas foram recolhidos alguns dados complementares (género, idade, repetências, notas obtidas no 1º período e habilitações literárias dos pais) através de uma folha de registo de dados biográficos. No segundo momento foram aplicados os questionários *Critical parenting inventory* (versão pai e mãe), e a escala multidimensional de perfeccionismo (versão pai e mãe). A ordem de apresentação das escalas, em ambos os momentos, foi contrabalançada.

O anonimato do aluno foi garantido através da atribuição de um número a cada um, de modo a poder associar os questionários aplicados no primeiro momento com os aplicados no segundo momento. Foram fornecidas instruções idênticas em todos os grupos.

RESULTADOS

Tendo presente que o objetivo central do presente trabalho consistia na análise das relações entre as práticas educativas parentais de perfeccionismo e crítica percecionadas pelos adolescentes e variáveis associadas ao ajustamento académico, optámos por dividir os participantes em dois grupos contrastados: um grupo com perceção elevada de práticas parentais de perfeccionismo e crítica e outro grupo com um perceção reduzida de perfeccionismo e crítica. Assim, selecionaram-se da amostra dois grupos: um grupo constituído pelos alunos que percecionavam simultaneamente a mãe e o pai como críticos e perfeccionistas em relação ao seu desempenho escolar e outro grupo constituído pelos alunos que percecionavam a mãe e o pai como não sendo críticos nem perfeccionistas em relação ao seu desempenho escolar. Para o efeito, partimos da distribuição das variáveis perceção de crítica e perceção de perfeccionismo socialmente prescrito dos pais, selecionando os participantes que se encontravam nos dois quartis extremos da distribuição. Seguidamente, selecionámos os adolescentes que se situavam nos quartis extremos da distribuição, para ambas as variáveis.

Deste modo, ficámos com 42 alunos, dos quais 25 percecionam ambos os pais como não sendo críticos nem perfeccionistas relativamente ao seu desempenho escolar e 17 percecionam ambos os pais como sendo críticos e perfeccionistas relativamente ao seu desempenho escolar. Dos participantes selecionados 23 são do género feminino e 19 são do género masculino, 17 estudam no 7º ano, 16 estudam no 8º ano e 9 estudam no 9º ano. Nenhum destes participantes repetiu qualquer ano de escolaridade. Relativamente à média das notas escolares pode constatar-se que é mais elevada nos estudantes que não percecionam os pais como críticos e perfeccionistas ($M=4.17$) do que nos jovens que percecionam os pais como perfeccionistas e críticos ($M=3.47$).

Tendo presente que um dos objetivos do presente trabalho visava analisar as orientações motivacionais dos estudantes em função do grau de perfeccionismo/crítica percecionado nas práticas educativas parentais realizámos uma MANOVA, considerando como variável independente o perfeccionismo/crítica percecionado e as orientações motivacionais como variável dependente. Os resultados desta análise permitiram constatar que o perfeccionismo/crítica percecionado nas práticas educativas parentais introduz diferenças nas orientações motivacionais, Pillai's Trace=.258, $F(4,37)=3.21$, $p=.023$, $\eta^2=.26$. As análises univariadas permitiram evidenciar que essas diferenças ocorrem para a orientação para a tarefa, $F(1, 40)=8.83$, $p=.005$, $\eta^2=.18$; orientação para o evitamento, $F(1,40)=8.77$, $p=.005$, $\eta^2=.18$; e orientação para a autodefesa, $F(1,40)=5.83$, $p=.02$, $\eta^2=.13$. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas na orientação de autovalorização, $F(1,40)=.43$, $p=.518$.

A análise da Tabela 1 permite verificar que os estudantes que percebem os pais como perfeccionistas e críticos apresentam níveis mais baixos de orientação para a tarefa e níveis mais elevados de orientação para o evitamento e para a autodefesa.

TABELA 1
Médias e desvios-padrão para as orientações motivacionais em função da percepção de perfeccionismo e crítica

| | <i>Pais perfeccionistas e críticos</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> |
|-----------------------------------|--|----------|-----------|
| Mot. orientada p/ autodefesa | Não | 2.331 | .593 |
| | Sim | 2.824 | .724 |
| Mot. orientada p/ autovalorização | Não | 2.537 | .687 |
| | Sim | 2.672 | .616 |
| Mot. orientada p/ evitamento | Não | 2.067 | .627 |
| | Sim | 2.647 | .615 |
| Mot. orientada p/ tarefa | Não | 3.149 | .537 |
| | Sim | 2.563 | .741 |

A análise da Tabela 1 permite, ainda, perceber que as diferenças de médias entre o grupo de jovens que percebe os seus pais como críticos e perfeccionistas e o grupo que não percebe os seus pais como tal, são mais acentuadas na dimensão motivação orientada para a tarefa e na dimensão motivação orientada para o evitamento, o que é igualmente manifesto pela magnitude dos “effect size”.

Para analisar os efeitos da percepção de perfeccionismo e crítica sobre as autorrepresentações (autoestima e autoconceito académico) recorreremos a ANOVAs para as variáveis autoestima e autoconceito académico e a uma MANOVA no caso das dimensões específicas do autoconceito académico. Os resultados das análises de variância mostram a existência de diferenças significativas entre os dois grupos, quer relativamente à autoestima, $F(1,40)=29.54, p<.001, \eta^2=.43$, quer relativamente ao autoconceito académico, $F(1,40)=21.32, p<.001, \eta^2=.35$. A análise da Tabela 2 permite verificar que os adolescentes que percebem a sua família direta como sendo perfeccionista e crítica em relação ao seu desempenho escolar apresentam níveis de autoestima e de autoconceito académico mais baixos do que os jovens que percebem a sua família como não sendo perfeccionista e crítica.

TABELA 2
Médias e desvios-padrão para a autoestima, autoconceito académico e self-handicapping em função da percepção de perfeccionismo e crítica

| | <i>Pais perfeccionistas e críticos</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> |
|----------------------------|--|----------|-----------|
| Autoestima | Não | 3.453 | .501 |
| | Sim | 2.431 | .719 |
| Competência académica | Não | 3.256 | .078 |
| | Sim | 2.647 | .130 |
| Competência língua materna | Não | 2.968 | .080 |
| | Sim | 2.729 | .107 |
| Competência matemática | Não | 3.032 | .128 |
| | Sim | 2.212 | .155 |
| Autoconceito académico | Não | 3.085 | .069 |
| | Sim | 2.529 | .105 |
| <i>Self-handicapping</i> | Não | 1.520 | .550 |
| | Sim | 3.102 | 1.982 |

Os resultados da MANOVA sobre as dimensões específicas do autoconceito académico revelaram a existência de diferenças introduzidas pela perceção das práticas educativas parentais, Pillai's $Trace=.354$, $F(3,38)=6.94$, $p=.001$, $\eta^2=.35$, a exemplo do que acontecia com a média global desta dimensão do autoconceito. As diferenças verificadas, em termos globais, no autoconceito académico, devem-se sobretudo às diferenças existentes para as dimensões Competência a Matemática, $F(1,40)=16.67$, $p<.001$, $\eta^2=.29$ e Competência académica, $F(1,40)=18.21$, $p<.001$, $\eta^2=.31$. Para a Competência a Língua Materna apenas se verifica um efeito tendencial introduzido pela perceção das práticas educativas parentais, $F(1,40)=3.29$, $p=.077$, $\eta^2=.076$. Em todas estas dimensões, os adolescentes que percecionam os pais como sendo perfeccionistas e críticos, apresentam níveis de autoconceito mais baixos (Tabela 2).

Por último, para analisar os efeitos da perceção de perfeccionismo e crítica sobre a utilização de estratégias de *self-handicapping* recorremos à utilização do teste U de *Mann-Whitney* por não se verificarem os pressupostos de normalidade e de homogeneidade das variâncias, relativamente a esta variável. Os resultados da análise estatística permitiram verificar que, também para esta variável, se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos considerados, $U(N=42)=2.73$, $p=.006$. A análise da Tabela 2 permite verificar que os jovens que percecionam os seus pais como sendo perfeccionistas e críticos utilizam mais estratégias de *self-handicapping*, do que os jovens que não percecionam seus pais como sendo perfeccionistas e críticos.

DISCUSSÃO

Este trabalho teve como objetivo principal analisar os efeitos das práticas educativas parentais de perfeccionismo e crítica sobre alguns aspetos do ajustamento académico dos adolescentes, nomeadamente no que se refere à motivação, autorrepresentações e utilização de estratégias de *self-handicapping*. Começando pelos aspetos associados à motivação, os resultados apresentados permitiram evidenciar a existência de diferenças nas orientações motivacionais em função do grau de perfeccionismo e crítica percecionado pelos adolescentes. Assim, verificámos que os adolescentes que percecionavam os pais como mais exigentes e críticos apresentavam orientações motivacionais mais orientadas para a autodefesa, para o evitamento e menos orientadas para a tarefa. Apenas relativamente à orientação motivacional de autovalorização não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de alunos. Genericamente, podemos afirmar que estes resultados são consonantes com a investigação nesta área, a qual tem evidenciado efeitos de variáveis associadas à família sobre a motivação dos alunos (Chan & Chan, 2007; Erden & Uredi, 2008; Fontaine, 1988; Gonida, Kiosseoglou, & Voulala, 2007; Gonzalez, Holbein, & Quilter, 2002; Gottfried, Fleming, & Gottfried, 1994; Kim, Schallert, & Kim, 2010; Peixoto, 2011; Peixoto & Carvalho, 2009; Repinski & Shonk, 2002).

O facto de os adolescentes que percecionam os pais como mais exigentes e críticos se apresentarem como menos orientados para a tarefa e mais orientados para o evitamento e para a autodefesa poderá ser explicado pelo grau de pressão que os pais colocam sobre os filhos. É bastante provável que os filhos, perante pais que esperam perfeição e criticam os seus resultados escolares, se sintam pressionados para atingir um determinado resultado e desenvolvam um certo medo de falhar e como tal, a melhor maneira de não falhar é mesmo não efetuar a tarefa, ou seja evitando-a. Paralelamente poderão desenvolver objetivos autodefensivos como forma de tentar fazer face às expectativas parentais que sentem não conseguir cumprir. O inverso poderá igualmente acontecer, com os filhos de pais que não exigem a perfeição e não criticam os resultados escolares a poderem sentir-se mais “à vontade” para realizar as tarefas escolares, uma vez que independentemente do resultado obtido não vão frustrar as expectativas de seus pais, nem vão ser alvo de críticas relativamente aos seus resultados e, como tal, não sentem tanta necessidade

de evitar as tarefas escolares (Meece, 1994). Por outro lado, o facto de os pais não criticarem de forma destrutiva nem colocarem a tónica no perfeccionismo poderá fazer com que o aluno não se sinta pressionado para corresponder à expectativa de conseguir obter resultados escolares elevados, libertando-o para se centrar prioritariamente na aprendizagem escolar, orientando a sua motivação para a realização da tarefa.

Relativamente à inexistência de diferenças na orientação motivacional de autovalorização, esta poderá ficar a dever-se ao facto de o perfeccionismo e crítica poderem ser atribuídos e exercidos sem recorrer necessariamente a situações que impliquem processos de comparação social. A orientação de autovalorização pode caracterizar-se como sendo uma orientação cujo principal objetivo é a valorização do “Eu”, centrado nas comparações sociais, e que se revela por exemplo em tentar “ser o melhor da turma” ou a entrar em competições com os colegas. Assim sendo, pode não ser influenciado pelo facto de os pais serem perfeccionistas e críticos, uma vez que estes valorizam os resultados escolares altos, independentemente de o filho ser ou não o melhor da turma. Concorrentemente a esta explicação, convém igualmente atender às características particulares dos participantes deste estudo, as quais são substancialmente diferentes de estudos anteriores e de alguns dos estudos revistos (e.g., Gottfried et al., 1994; Peixoto, 2011; Peixoto & Carvalho, 2009), uma vez que os participantes frequentam um colégio particular, provêm de um nível sociocultural elevado, as médias das notas escolares rondam o valor 4 e, dos 170 participantes, apenas dois apresentam repetências no seu passado escolar.

Relativamente à autoestima e ao autoconceito académico, os resultados obtidos evidenciam que os alunos que percecionam a dupla parental como crítica e exigente apresentam autoestima e autoconceito mais baixos do que os jovens que não percecionam os seus pais como críticos e exigentes. Estes resultados são corroborados pelos resultados de estudos anteriores, tais como os de Peixoto e Rodrigues (2005) ou de Miguel (2010), que indicam que as práticas educativas parentais interferem na autoestima e autoconceito do adolescente, na medida em que a família exerce uma grande influência na forma como o jovem se perceciona. Para Peixoto (2004), é no seio da família que a criança adquire as bases fundamentais para a sua vida e um bom ambiente familiar, uma boa qualidade das relações no seio da família e a forma como os adolescentes as percecionam são fundamentais em vários aspetos da sua vida nomeadamente para a sua autoestima e para um autoconceito mais coerente. Segundo Eccles, Jacobs e Harold (1990), as expectativas que os pais evidenciam e a importância que dão às competências académicas dos filhos são dois comportamentos parentais que podem influenciar o desempenho escolar e variáveis relacionadas. Assim sendo, expectativas perfeccionistas associadas a duras críticas sobre o desempenho escolar dos jovens faz baixar a sua autoestima e autoconceito, tal como evidenciam os resultados de vários estudos (Harter, 1999; Noler, 1994; Peixoto & Rodrigues 2005).

Relativamente ao uso de estratégias de *self-handicapping* escolar, os resultados mostram que o facto de os alunos percecionarem a dupla parental como crítica e exigente, introduz diferenças no recurso à utilização de estratégias de *self-handicapping* escolar. Os jovens que percecionam os seus pais como críticos e exigentes revelam um maior recurso à utilização destas estratégias do que os jovens que não percecionam os seus pais como críticos e exigentes. Estes resultados vão de encontro a vários estudos anteriores que relacionam o perfeccionismo e crítica com o recurso à utilização de estratégias de *self-handicapping* escolar (e.g., Kolditz & Arkin, 1982; McCrea & Hirt, 2001), na medida em que, este tipo de estratégias são utilizadas, quer para proteger a autoestima do aluno, quer para se proteger dos julgamentos dos outros significativos. Esta poderá ser mesmo das razões mais importantes uma vez que, como referem Urdan e Midgley (2001), o aluno que utiliza estas estratégias não tem medo de falhar, tendo na verdade medo dos julgamentos que os outros possam fazer sobre si perante a falha. Os estudos de Kearns e colaboradores (2007) também apontam neste sentido quando referem que o perfeccionismo, crítica e *self-handicapping* têm particularidades em comum, tais como a excessiva preocupação em atingir determinados

objetivos, uma preocupação exagerada sobre o que os outros possam pensar sobre o seu desempenho e a sua autoimagem, que depende do reconhecimento externo. Estas referências vêm sublinhar a teoria de que pais percebidos como perfeccionistas e críticos relativamente ao desempenho escolar de seus filhos, podem estar a contribuir para a decisão do recurso ao uso de estratégias de *self-handicapping* destes.

Este trabalho permitiu evidenciar que a percepção das práticas educativas parentais, nomeadamente o perfeccionismo e a crítica, é importante para o desempenho académico dos alunos uma vez que interferem na definição das orientações motivacionais, na sua autoestima, no seu autoconceito académico e na utilização de estratégias de *self-handicapping*, variáveis importantes na mediação entre atitudes e/ou práticas educativas parentais e o desempenho académico dos adolescentes (Alomar, 2006; Koutsoulis & Campbell, 2001; Peixoto, 2011; Peixoto & Carvalho, 2009; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997; Wong, Wiest, & Cusick, 2002)

Assim sendo, se o objetivo dos pais é potenciar o desenvolvimento dos seus filhos de forma adaptada e com um bom rendimento escolar, então devem adotar práticas educativas coerentes com este objetivo, proporcionando as condições físicas e psicológicas para que os seus filhos tenham um bom desempenho escolar, ou seja, não criar expectativas demasiado elevadas, não exibir frustração perante resultados mais fracos, adotando uma posição de suporte, criticando-os de forma construtiva, de modo a poderem construir algo a partir dos erros cometidos.

REFERÊNCIAS

- Alomar, B. O. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social Behavior and Personality*, 34, 907-922.
- Alvarenga, P. (2001). Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento. In H. J. Guilhardi (Org.), *Sobre comportamento e cognição* (pp. 54-60). São Paulo: ESEtec.
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2003). *Adolescents' perceptions of their parent's attitudes towards academic performance: Their relation with academic performance, academic self-concept and global self-esteem*. Paper presented at the 10th Conference of European Association for Research on Learning and Instruction, Nicosia.
- Borralho, A. F. G. L. (2005). *Self-handicapping escolar: Uma estratégia motivacional*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Psicologia da Educação, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a content for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Boruchovitch, E., & Costa, E. R. (2001). O impacto da ansiedade no rendimento escolar e na motivação de alunos. In E. Boruchovitch & J. A. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 134-147). Petrópolis: Vozes.
- Camacho, I., & Matos, M. G. (2007). Práticas parentais educativas, fobia social e rendimento académico em adolescentes. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 3, 1-15.
- Chan, K., & Chan, S. (2007). Hong Kong teacher education students' goal orientations and their relationship to perceived parenting style. *Educational Psychology*, 27, 157-172.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and social achievement: An integrative review. *Annual Reviews Psychology*, 51, 171-200. doi:10.1146/annurev.psych.51.1.171

- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science, 32*, 208-217.
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M., & Winkworth, G. (2000). The relation between perfectionism and distress: Hassles, coping, and perceived social support as mediators and moderators. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 437-453.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). Gender role stereotypes, expectancy effects and parents socialization of gender differences. *Journal of Social Psychology, 46*, 183-201.
- Erden, M., & Uredi, I. (2008). The effect of perceived parenting styles on self-regulated learning strategies and motivational beliefs. *International Journal about Parents in Education, 2*, 25-34.
- Fontaine, A. M. (1988). Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes. *Cadernos de Consulta Psicológica, 4*, 13-30.
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences, 14*, 119-126.
- Gomes M. A. (2007). *Autoconceito, auto-estima e rendimento escolar em alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico: Contributo para melhorar a comunicação e o bem estar em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Saúde. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gonida, E. N., Kiosseoglou, G., & Voulala, K. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to students' achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education, 22*, 23-39.
- Gonzalez, A. R., Holbein, M. F. D., & Quilter, S. (2002). High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 450-470.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology, 1*, 104-113.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237-252.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Higgins, R., Snyder, C. R., & Berglas, S. (1990). *Self-handicapping: The paradox that isn't*. New York: Plenum.
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin, 42*, 200-206.
- Jowet, S. (1969). *Social psychology in sport*. New York: Library of Congress Catalogingpublication Data.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review, 19*, 141-184.
- Kearns, H., Forbes, A., & Gardiner, M. (2007). A cognitive-behavioural coaching intervention for the treatment of perfectionism and self-handicapping in a non-clinical population. *Behaviour Change, 25*, 157-172.
- Kim, J.-I., Schallert, D. L., & Kim, M. (2010). An integrative cultural view of achievement motivation: Parental and classroom predictors of children's goal orientations when learning mathematics in Korea. *Journal of Educational Psychology, 102*, 418-437.
- Kolditz, T. A., & Arkin, R. M. (1982). An impression management interpretation of the self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 492-502.
- Koutsoulis, M. K., & Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students' motivation, and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling, 8*, 108-127.

- Martin, A. J. (1998). *Self-handicapping and defensive pessimism: Predictors and consequences from a self-worth motivation perspective*. Unpublished doctoral dissertation. University of Western Sydney.
- McCrea, S. M., & Hirt, E. R. (2001). The role of ability judgments in self-handicapping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*, 1378-1389. doi:10.1177/01461672012710013
- McGrath, E. P., & Repeti, R. L. (2000). Mother's and father's attitudes toward their children's academic performance and children's perception of their academic perception. *Journal of Youth & Adolescence*, *29*, 713-723.
- Meece, J. L. (1994). The role of motivation in self-regulation. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 25-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Miguel, A. L. M. (2010). *Relações familiares, autoconceito académico, auto-estima e rendimento académico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Especialização em Psicologia da Educação. Lisboa: ISPA Instituto Universitário.
- Moro, M. R. (2005). Os ingredientes da parentalidade. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, *8*, 73-258.
- Murray, E. J. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Niknam, M., Hosseinian, S., & Yazdi, S. M. (2010). Relationship between perfectionism beliefs and self-handicapping behaviors in university students. *Journal of Behavioral Sciences*, *4*, 103-108.
- Noller, P. (1994). Relationships with parents in adolescence: Process and outcome. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 37-77). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º, e 11º anos de escolaridade*. Dissertação de Doutoramento em psicologia apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, *22*, 235-244.
- Peixoto, F. (2011). "Is it beneficial to stress grades to my child?" – Relationships between parental attitudes towards academic achievement, motivation, academic self-concept and academic achievement in adolescents. *International Journal about Parents in Education*, *5*, 98-109.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de auto-conceito e auto-estima. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (vol. VI, pp. 632-640). Braga: Apport.
- Peixoto, F., & Carvalho, R. (2009). Parental attitudes toward academic achievement: Effects on motivation, self-concept and school achievement. In M. Wosnitza, S. Karabenick, A. Efklides, & P. Nenniger (Eds.), *Contemporary motivation research: From global to local perspectives* (pp. 279-297). Göttingen & New York: Hogrefe & Huber.
- Peixoto, F., & Rodrigues, P. (2005). Atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos e sua relação com o autoconceito, auto-estima e motivação. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 803-818). Braga: Universidade do Minho.
- Peixoto, F., Mata, L., & Monteiro, V. (2008). *Adaptação da escala de orientações motivacionais de Skaalvik*. Poster apresentado na XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos. Braga: Universidade do Minho.
- Plunkett, S. W., Henry, C. S., Robinson, L. C., Behnke, A., & Falcon, P. C. (2007). Adolescent perceptions of parental behaviors, adolescent self-esteem, and adolescent depressed mood. *Journal of Children and Family Studies*, *16*, 760-772.

- Pulford, B. D., Johnson, A., & Awaida, M. (2005). A crosscultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences, 39*, 727-737.
- Randolph, J. J., & Dykman, B. M. (1998). Perceptions of parenting and depression-proneness in the offspring: Dysfunctional attitudes as a mediating mechanism. *Cognitive Therapy and Research, 22*, 377-400.
- Repinski, D. J., & Shonk, S. M. (2002). Mothers' and fathers' behavior, adolescents' self-representations and adolescents' adjustment: A mediational model. *Journal of Early Adolescence, 22*, 357-383.
- Shafran, R., & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clinical Psychology Review, 21*, 879-906.
- Sherry, S. B., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2001). Perfectionism and self-handicapping. *Canadian Psychology, 2*, 78.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-Enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*, 71-81.
- Soares, M., Gomes, A., Macedo, A., & Azevedo, M. (2003). Escala multidimensional de perfeccionismo: Adaptação à população portuguesa. *Revista Portuguesa de Psicossomática, 5*, 46-55.
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Luyten, P., Duriez, B., & Goossens, L. (2005). Maladaptive perfectionistic self-representations: The mediational link between psychological control and adjustment. *Personality and Individual Differences, 38*, 487-498.
- Urduan, T. C., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review, 13*, 115-138.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 1161-1176.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology, 82*, 616-622.
- Wong, E. H., Wiest, D. J., & Cusick, L. B. (2002). Perceptions of autonomy support, parent attachment, competence and self-worth as predictors of motivational orientations and academic achievement: An examination of sixth-and-ninth, grade regular education students. *Adolescence, 37*, 255-266.

Research on parenting practices have shown the existence of a relationship with the academic and social adjustment of children and adolescents. In this study we aim to analyze the relationship between parenting practices of criticism and perfectionism perceived by students and their self-esteem, self-concept, motivational orientations and the use of self-handicapping strategies. Participants were 170 adolescents from the 7th, 8th and 9th grade of a private school in the greater Lisbon area, who answered to the Critical Parenting Inventory (Randolph & Dyckman, 1998, adapted by Miguel, 2010), a multidimensional scale of perfectionism (Soares, Gomes Macedo, & Azevedo, 2003, adapted by Miguel, 2010), a scale of self-concept and self-esteem (Peixoto & Almeida, 1999), a scale of motivational orientations (Skaalvik 1997, adapted by Peixoto, Mata, & Monteiro, 2008) and a scale of academic self-handicapping (Martin, 1998, adapted by Borralho, 2005). Results showed that students that perceived their parents as perfectionists and critics regarding their academic performance presented lower self-esteem, lower self-concept, motivational orientations more directed towards self-defeating ego orientation and towards avoidance and less task oriented as well as a greater tendency to use self-handicapping strategies, than their peers who do not perceived their parents in this way.

Key-words: Family, adolescents, perfectionism, self-esteem, academic self-concept, motivation, self-handicapping.