



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Covilhã | Portugal

Ciências Sociais e Humanas

A FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE. ORIENTAÇÕES DE FUTURO

Carlos Alberto Ramos Dias

**Tese para obtenção do Grau de Doutor em Psicologia
(3.º ciclo de estudos)**

**Orientadora: Prof. Doutora Maria de Fátima de Jesus Simões
Co-Orientadora: Prof. Doutora Brigitte Detry Cardoso e Cunha**

Covilhã, julho de 2012

Dedicatória

Pelo Sonho é que vamos,
Comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo Sonho é que vamos.

Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
Que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia a dia.

Chegamos? Não chegamos?

Partimos. Vamos. Somos.

Arrábida, 1 de setembro de 51
Sebastião da Gama

Ao dom da Fé, Esperança e Caridade!

Agradecimentos

A três pessoas atuantes na sua invisibilidade amorosa, que, pelo seu dom, ajudaram a manter a esperança na concretização do projeto de investigação.

À DGIDC, pela autorização concedida para o lançamento dos inquéritos em contexto escolar.

Aos conselhos executivos dos agrupamentos e respetivos professores envolvidos, das escolas de Torres Novas (Artur Gonçalves, Maria Lamas, Gil Paes), de Riachos (General Humberto Delgado), a Escola Secundária do Entroncamento e a Escola Eb 2,3 da Chamusca.

A todas as famílias que voluntariamente aderiram ao projeto de investigação. Aos pais, pela autorização, e aos filhos, pela paciência dedicada no preenchimento dos questionários.

À Dra. Sara, que colaborou no lançamento dos questionários e na respetiva recolha.

Ao grupo de projeto “Pais, Professores e Resultados Escolares”, Departamento de Ciências da Educação e Secção de Estudos Alemães, com a colaboração do CEOS-UNL e da UIED-FCT.

À Dra. Laura Tschampel, pela autorização concedida no uso do questionário por si traduzido.

Aos Professores Doutores Clarisse Afonso e João Nogueira, pelo fornecimento de alguns textos e pelo estímulo quanto ao presente projeto de investigação.

Ao Professor Doutor J.-E. Nurmi, pelo envio, via correio eletrónico, de um texto de interesse para a revisão bibliográfica.

Ao Professor Doutor James Marcia, que, na sua longevidade jovial, disponibilizou textos da sua autoria e que, do seu país natal, os enviou via CTT.

A todos quantos de algum modo ajudaram na tradução de alguns textos, na revisão, no estímulo, nas condições, etc. Rita Serras Jorge e família, Carlos José Maria, Gonçalo Azevedo e família, Manuel Pelino Domingues, Carla Morais, Rosa Martins, Saudade, Alice, etc.

Aos meus familiares de sangue, que me acompanharam e apoiaram nesta labuta investigativa.

À família afetiva Isabel e Pedro Rodrigues, pelo incansável e ilimitado apoio nas condições de trabalho e no bem-estar humano.

Ao Professor Doutor Markus Neuenschwander, por todo o apoio dado em termos bibliográficos, pela autorização de utilização do questionário e pela formulação das hipóteses.

À Professora Doutora Fátima Simões, que aceitou orientar a presente investigação, pelo tempo disponibilizado e pelas horas de leitura preocupada. Grato pelo acolhimento do projeto de investigação que já se encontrava em estado de elaboração e por toda a liberdade/responsabilidade concedida na escolha da metodologia para a pesquisa.

À Professora Doutora Brigitte Detry, que desde a nascença deste projeto o acompanhou de um modo sábio e dedicado. O seu entusiasmo, as valiosas sugestões e os oportunos comentários, o afetuoso contacto mantido no decurso de toda a investigação, o estímulo e a calorosa receção da investigação realizada, constituíram um desafio neste caminho de mudança de paradigma de investigação desde a orientação da dissertação de mestrado até ao atual projeto de doutoramento.

Resumo

A razão da existência deste estudo está relacionada com o facto de continuarem a existir sinais desafiantes quanto ao papel da família na formação da identidade dos filhos adolescentes e na sua relação com as orientações de futuro. A vivência idiossincrática na díade parental tem efeitos endógenos na vida dos filhos. Estes são o que são através das suas capacidades inatas, mas constituem-se sobretudo como devedores do contexto em que inscrevem o seu nome e a sua identidade em construção. O problema do papel da família na vida dos adolescentes continua a ser objeto de inúmeros estudos e discussões. São diversas as organizações que se dedicam à investigação na área do papel da família na formação e desenvolvimento dos filhos. Face ao carácter inesgotável do tema, delimitámos o nosso problema de estudo no domínio da Psicologia do Desenvolvimento, versando e perspetivando-o sob 4 pontos de vista: (1) a família como realidade afetiva marcada pela relação dual vinculação/separação; (2) a identidade enquanto tarefa principal da adolescência; (3) na conceção da adolescência como expressão de um caminho marcado por mudanças estruturais na história do sujeito; e (4) as orientações de futuro como uma das dimensões da identidade.

Ainda que a nossa preocupação não tenha incidência nas questões da autoeficácia, a perceção que o sujeito tem do seu autoconceito em duas áreas fundamentais na estruturação académica, no caso, a Língua Portuguesa e a Matemática, constitui para nós uma matéria de análise. Aquelas duas áreas do saber configuram uma preocupação e uma fonte de investimento nas escolas portuguesas. Partimos do pressuposto de que o problema do desempenho a Português e a Matemática estará relacionado com o tipo de apoio familiar. O próprio desempenho nestas duas áreas de formação cognitiva oferece-nos também um retrato da identidade do indivíduo, enquanto dimensão do seu desenvolvimento. Pretendemos analisar o autoconceito dos adolescentes relativamente a Português, enquanto língua materna, e a Matemática, problema que constitui igualmente um desafio de análise noutros países, na área da Psicologia do Desenvolvimento (Neuenschwander et al., 2007a).

O quadro teórico e empírico deste estudo, segue de perto os trabalhos de Markus Neuenschwander relacionados com o papel da família e a formação da identidade na resposta aos problemas por nós identificados. O questionário (*FAMÍLIA • ESCOLA • PROFISSÃO*) que nos acompanha na recolha de dados é da autoria deste autor, já testado num estudo transversal na Suíça. Aplicamos o questionário junto de alunos do 9.º ano ($n = 256$) nos concelhos de Torres Novas, Entroncamento e Chamusca. Assim, o nosso estudo procura encontrar relações de influência nas seguintes questões: terá a família influência na formação da identidade? Exerce a família influência sobre o autoconceito na língua materna e na Matemática enquanto áreas importantes na formação académica? Desempenha a família alguma influência quanto aos resultados escolares? Exerce a família algum papel na escolha da profissão/orientações de futuro?

Com base na análise de regressão aplicada aos dados recolhidos, foi possível identificar as variáveis familiares com ênfase na construção da identidade e orientações de futuro. As relações com os pais, a motivação e a estimulação cognitiva através da família, o clima familiar, o incentivo e apoio à autonomia, as expectativas dos pais, por exemplo, são algumas das variáveis que exercem influência sobre as dimensões da identidade (autoestima, bem-estar, perspectivas de futuro, autoconceito), sobre os resultados escolares e sobre a escolha da profissão/orientações de futuro. Os resultados obtidos neste estudo corroboram os de outros estudos, nomeadamente os de Neuenschwander et al. (2007a; 2007b).

Palavras-chave: família, adolescência, identidade, orientações de futuro, autoconceito.

Abstract

Our research relates to the fact that there are challenging signs regarding the family role, which is always renewing itself, in teenage children's identity formation and their relationship with future orientations. The individual experience acted out in the center of a couple has endogenous effects in children's lives. Children are what they are through their innate abilities, but they assert themselves mainly through the context in which they inscribe their name and their identity in formation. The problem of the family's role in teenage children's lives is still the subject of ongoing debate. Many organizations have dedicated their attention in reflecting and researching the family role in children's education and development. Bearing in mind the endless discussion this topic may invite, we have circumscribed the problem to the domain of Developmental Psychology, analyzing it from 4 perspectives: (1) family as an affective reality marked by a dual relationship between connection and disconnection; (2) identity as the main task during adolescence; (3) the understanding of adolescence as the expression of a path signaled by structural changes in participant's history; and (4) future orientations as one of the dimensions of identity.

Our study has not focused on self-efficacy, yet it analyzes the participant self-concept in two key areas for academic formation: Portuguese Language and Math. These two fields are a source of worry and investment in Portuguese schools. Problems of performance in Portuguese and Math may be related to family support. Performance in these two areas of cognitive formation also gives us a portrayal of the individual's identity as a development dimension. Our study aims to analyze adolescent's self-concept both in Portuguese as a first language and Math, a problem which is considered a challenge in Developmental Psychology in other countries as well (Neuenschwander et al., 2007a).

In the theoretical and field framework we closely follow Markus Neuenschwander work's far as family role and identity formation are concerned. The questionnaire (*FAMILY • SCHOOL • CAREER*) which has been redesigned to this study had previously been tested in a cross-study in Switzerland. We applied it to 9th-grade students ($n = 256$) in the municipalities of Torres Novas, Entroncamento and Chamusca. Our study aims to find associations between the following questions: does family exert any influence in identity formation? Does family exert any influence on the self-concept in first language and math as key fields in academic training? Does family exert any influence in school performance? Does family play any role in future career/future orientations?

According to regression analysis of collected data, family variables have been identified, namely the influence family exerts in identity formation and future orientations. The relationships with parents, motivation through family (via cognitive stimulation), familial climate, parent motivation via incentive, performance-orientated parental support, support towards autonomy, parental expectations, the performance expected by parents, mother's interest, are some of the variables which exert influence on identity dimensions (self-esteem,

welfare, future orientations, self-concept), academic performance and career choice/future orientations. The results validate the research made by Neuenschwander et al. (2007b) and other researchers in this area of Developmental Psychology.

Keywords: family, adolescence, identity, future orientations, self-concept.

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	x
Índice	xiii
Lista de Figuras	xvi
Lista de Tabelas	xviii
Lista de Acrónimos	xxi
PRIMEIRA PARTE - REVISÃO DA LITERATURA	1
INTRODUÇÃO	2
CAPÍTULO I: A AVENTURA EM FAMÍLIA PARA O DESCONHECIDO	8
1.1. Família: Temporalidade e Realidade Sociocultural	8
1.2. Família: Porto de Embarque	10
1.3. Porta Semiaberta na Relação Parental	12
1.4. A Parentalidade na Base do Romance da Epopeia Familiar	15
1.5. Modelo de Caminhada Familiar	18
1.6. A Força do Ambiente Familiar para a Realização/Sucesso	19
1.6.1. Nível socioeconómico e socioacadémico.	20
1.6.2. Ambiente familiar.	22
1.6.3. A orientação de futuro.	23
1.7. Porta Aberta na Interação Família/Realização Académica	26
1.7.1. Interação pelo testemunho.	26
1.7.2. Variáveis familiares associadas à orientação de futuro e realização escolar.	27
1.7.3. Relação causal pais + escola = sucesso dos filhos?	30
CAPÍTULO II: IDENTIDADE NO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO	33
2.1. A Adolescência na Esteira da Mudança	34
2.2. Desenvolvimento: um Tempo de Caminho	37
2.3. Identidade, uma Abordagem Multiforme	41
2.4. Dimensões da Identidade	53
2.5. Um Modelo em Espiral de Desenvolvimento da Identidade	58
2.6. Desenvolvimento Cognitivo e Afetivo no Raiar da Novidade	63
2.7. A Interação como o Fermento para o Desenvolvimento da Identidade	68
2.8. Sentido de Indústria e Abordagem Autorreflexiva	71
SEGUNDA PARTE - ESTUDO EMPÍRICO	74
CAPÍTULO III: METODOLOGIA GERAL	75
3.1. Natureza e Desenho da Investigação	75
Problema, Objetivos e Hipóteses	79
3.2. Problema	79
3.3. Objetivos	80
3.4. Hipóteses	81
3.5. Método	84
3.5.1. Caracterização socioeconómica e cultural dos concelhos de origem dos participantes.	84
3.5.2. Caracterização dos participantes.	85
3.5.3. Caracterização dos pais.	89
3.5.4. Procedimentos.	92
3.5.5. Instrumento.	93
3.5.6. Validação do instrumento.	98
3.5.7. Validade de conteúdo.	99
3.5.8. Consistência interna.	107

CAPÍTULO IV: RESULTADOS	109
4.1. Análise Descritiva	109
4.1.1. Experiência familiar relacional e afetiva.	109
4.1.2. Os filhos e os pais quanto à escola e ao futuro.	113
4.1.3. Dimensões da identidade.	118
4.1.4. Escolha de uma profissão/perspetivas de futuro.	120
4.1.5. Percurso escolar dos adolescentes.	122
4.1.6. Autoconceito de competência a Português e a Matemática	123
4.2. Estatística Inferencial	127
4.2.1. A família na formação da identidade e orientações de futuro.	127
4.2.2. Validação das hipóteses.	128
CAPÍTULO V: DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	146
5.1. Discussão dos Resultados	146
5.2. Principais Conclusões	157
5.3. Limitações da Investigação	163
5.4. Implicações Práticas	164
5.5. Sugestões para Investigações Futuras	166
5.6. Perspetivas de Aconselhamento aos Pais	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	174
ANEXOS	185

Lista de Figuras

Figura 1 - Conteúdos da identidade	51
Figura 2 - Dimensões da identidade	52
Figura 3 - Representação esquemática do modelo em espiral	60
Figura 5 - Variáveis do modelo de pesquisa com suporte na revisão bibliográfica	78
Figura 6 - Estrutura do questionário de Neuenschwander	95

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Dados sociodemográficos	87
Tabela 2 - Nacionalidade, tempo de permanência em Portugal e línguas faladas	88
Tabela 3 - Dados sociodemográficos dos pais (profissões e habilitações)	90
Tabela 4 - Dados sociodemográficos das mães (profissões e habilitações)	91
Tabela 5 - Escalas do questionário (utilizadas no teste das hipóteses)	97
Tabela 6 - KMO - análise fatorial	98
Tabela 7 - Alpha de Cronbach	98
Tabela 8 - Variância extraída da escala de autoestima	100
Tabela 9 - Matriz de componentes da escala de autoestima	100
Tabela 10 - Variância extraída da escala de ambiente familiar	102
Tabela 11 - Matriz de componentes da escala de ambiente familiar	103
Tabela 12 - Variância extraída da escala de suporte dos pais	104
Tabela 13 - Matriz de componentes da escala de suporte dos pais	105
Tabela 14 - Variância extraída da escala de motivação dos pais	106
Tabela 15 - Matriz de componentes da escala de motivação dos pais	106
Tabela 16 - Variância extraída da escala de perspetivas de futuro	107
Tabela 17 - Escalas com alpha de Cronbach superior a 0.60	108
Tabela 18 – Estatísticas descritivas da escala de motivação transmitida pela família	110
Tabela 19 – Estatísticas descritivas da escala de relação com os pais	112
Tabela 20 – Estatísticas descritivas da escala de clima familiar	113
Tabela 21 – Estatísticas descritivas da escala de apoio/proteção dos pais	114
Tabela 22 – Estatísticas descritivas da escala de motivação dos pais	115
Tabela 23 – Aspiração dos pais (p. 26 – p. 27)	116
Tabela 24 – Estatísticas descritivas das escalas de resultados específicos, interesse e expectativas dos pais	117
Tabela 25 – Estatísticas descritivas da escala de autovalor (autoestima e tendência depressiva)	118
Tabela 26 – Estatísticas descritivas da escala de atitude dos alunos perante a vida	119
Tabela 27 – Estatísticas descritivas da escala de exploração de carreira	120
Tabela 28 – Convicção e disposição para terminar a formação a que o aluno se propõem realizar	121
Tabela 29 – Estatísticas descritivas da escala perspetivas de futuro	122
Tabela 30 – Estatísticas descritivas das últimas notas	123
Tabela 31 – Estatísticas descritivas do conceito próprio das capacidades no Português	124
Tabela 32 – Estatísticas descritivas das notas esperadas e dos resultados específicos em Português	125
Tabela 33 – Estatísticas do conceito próprio das capacidades de Matemática	126
Tabela 34 – Estatísticas descritivas das notas esperadas e dos resultados específicos em Matemática	127
Tabela 35 – Sínteses dos modelos estimados – H1a)	129
Tabela 36 – Coeficientes estimados – H1a)	130
Tabela 37 – Sínteses dos modelos estimados – H1b)	131
Tabela 38 – Coeficientes estimados – H1b)	131
Tabela 39 – Sínteses dos modelos estimados – H1c)	132

Tabela 40 – Coeficientes estimados – H1c)	133
Tabela 41 – Sínteses dos modelos estimados – H2a)	135
Tabela 42 – Coeficientes estimados – H2a)	135
Tabela 43 – Sínteses dos modelos estimados – H2b)	137
Tabela 44 – Coeficientes estimados – H2b)	137
Tabela 45 – Sínteses dos modelos estimados – H3a)	139
Tabela 46 – Coeficientes estimados – H3a)	140
Tabela 47 – Sínteses dos modelos estimados – H3b)	141
Tabela 48 – Coeficientes estimados – H3b)	142
Tabela 49 – Sínteses dos modelos estimados – H4a)	143
Tabela 50 – Coeficientes estimados – H4a)	143
Tabela 51 – Sínteses dos modelos estimados – H4b)	144
Tabela 52 – Coeficientes estimados – H4b)	144
Tabela 53 – Sínteses dos modelos estimados – H4c)	145
Tabela 54 – Coeficientes estimados – H4c)	145

Lista de Acrónimos

CNJP - Comissão Nacional Justiça e Paz

INE - Instituto Nacional de Estatística

PRIMEIRA PARTE
REVISÃO DA LITERATURA

INTRODUÇÃO

Face ao contexto sociocultural hodierno que presenciamos e no qual somos agentes de mudança, o tema do papel da família na formação da identidade torna-se pertinente na Psicologia do desenvolvimento. A família e a sua envolvimento no processo de construção da identidade dos seus membros é sempre novo e repleto de desafios. A realidade familiar constitui o primeiro e o mais importante grupo social da pessoa, bem como o seu quadro de referência, construído através das interações e identificações que as crianças e os adolescentes vivem durante o seu desenvolvimento. A família enquanto casa do afeto na dinâmica relacional será sempre um fator decisivo na construção do indivíduo. A dinâmica familiar preenche-se na existência de relações que proporcionam um projeto e um futuro aos seus membros. É a base do futuro numa dinâmica temporal e intergeracional. Transporta o passado, e o presente projeta-se no futuro; deste modo, é uma realidade inesgotável nas abordagens que possam ser construídas e analisadas.

Nas dinâmicas familiares, importa reconsiderar que os papéis maternos e paternos são multidimensionais e complexos. Os pais e as mães desempenham papéis diferentes em contextos culturais diferentes (Claes, 2010). A família é dinâmica, e cada momento é uma surpresa relacional no exercício dos diversos papéis e funções. As famílias são entidades abertas e sujeitas às flutuações socioculturais e até económicas, estando as vidas familiares constantemente em mudança. O contorno das vidas familiares é sempre novo e marcado pelas experiências de vida importantes que interferem nas relações familiares. A família é o suporte na construção da identidade e desempenha um papel fundamental na arbitragem dos percursos de orientação dos seus membros (Detry & Cardoso, 1996; Fiona, 2010). A relação entre família e formação da identidade é central na história do desenvolvimento do indivíduo, que é uma história relacional entre figuras parentais e filhos e é elucidativa do desenvolvimento da identidade e do processo de maturação das competências individuais e sociais (Neuenschwander, 2002). Desta forma, a interação dos pais com os filhos favorece a construção do sentimento positivo, da autoestima, do autoconceito, das orientações de futuro, etc., nos filhos. A investigação na área científica da Psicologia da Adolescência continua aberta às questões relacionadas sobre a relação dos pais com os filhos na formação da identidade e nas orientações de futuro. A família e a identidade configura um tema sempre em aberto, em consequência das mudanças operadas pela própria história humana. A vida familiar e a história do indivíduo são expressões do mais belo da vida, que é a surpresa e o sonho.

O presente estudo é como que o retomar, com novas perspectivas, da reflexão do papel do “Outro na formação da identidade” (Dias, 2001), na qual se analisou o papel da família e dos pares na história do desenvolvimento da identidade nos alunos do 9º e do 12º ano. Nesse estudo, recorreu-se a dois instrumentos na recolha e análise de dados: 1º) composição “quem sou eu?” e respetiva análise de conteúdo segundo uma grelha elaborada por Neuenschwander, a qual seguia o modelo de identidade na perspectiva dos conteúdos (pessoal, social, objetos materiais, convicções abstratas e atos/ações) e dimensões (biográfica, de valor e o sentimento de controlo); 2º) questionário sobre “Relações Interpessoais na Adolescência”, da autoria de Isabel Soares (1984), e a respetiva análise descritiva. Este questionário sofreu algumas alterações, pelo acréscimo de questões que visavam analisar a influência dos pais, dos amigos e dos colegas na formação da identidade (Dias, 2001).

No estudo de então, segundo o modelo de investigação escolhido, foi possível concluir que a família e os amigos tinham um papel preponderante na formação da identidade, com maior relevância por parte da família. No conteúdo social Família, a frequência centrava-se sobretudo nas dimensões referentes a Posições na Vida/Pensamentos e Controlo Interno e Externo; quanto aos Amigos, a frequência centrava-se essencialmente em duas dimensões: Interesse/Atividade e Posições na Vida/Pensamentos. O estudo demonstrou também que existiam diferenças entre os sujeitos do 9º e o 12º ano quanto à identidade. Os alunos do 9º ano valorizavam os conteúdos Família e Amigos; ao invés, os alunos do 12º valorizavam os conteúdos Orientação Social, Amigos e Família. No 9º ano existiu um equilíbrio entre a influência dos pais e dos amigos, enquanto no 12º ano os sujeitos atribuíram maior importância à família.

Foi interessante verificar que os sujeitos do 12º ano, em termos de dimensões, concentravam grande frequência nas expectativas para o futuro. Já os sujeitos do 9º ano, além de valorizarem expectativas para o Futuro, manifestavam especial frequência nos Acontecimentos Críticos. Quanto à Personalidade, os sujeitos do 12º ano valorizavam a dimensão específica Estável; os adolescentes do 9º ano estavam divididos entre Estável e Variável. Quanto à dimensão Reação/Controlo, os sujeitos do 12º ano concentravam os valores no Controlo Interno, enquanto os alunos do 9º ano obtiveram valores equilibrados no Controlo Interno e Externo. Quanto à pergunta “Quando tens de tomar uma decisão, a quem pedes opinião (conselho)?”, os resultados demonstraram que os sujeitos pediam mais conselhos aos amigos e depois aos pais. No entanto, a diferença no 9.º ano apresentou-se mínima na importância dada entre uns e outros.

A análise segundo os dois instrumentos supracitados demonstrou que a relação pais/filhos é nevrálgica na formação da identidade e nas perspectivas de futuro (Dias, 2001).

Desta análise emerge a adolescência enquanto período marcado pela formação da identidade (Claes, 2010; 1990) e como uma fase marcada de uma forma exponencial pelo processo relacional da família. A construção da identidade “*significa encontrar-se a si próprio, através da separação dos pais, com reconciliação subsequente, a partir de uma posição fortalecida e autónoma*” (Neuenschwander, 2002, 155).

Concebemos a adolescência como um período de mudança, marcado por uma série de experiências novas que obrigam a ajustes, a fim de integrar as mudanças e de aceder à maturidade. As mudanças dizem respeito à totalidade do indivíduo (biológica; cognitiva; afetiva; social; profissional; valorativa; espiritual) na sua globalidade dimensional. As capacidades de adaptação, bem como a vulnerabilidade, fazem parte da história pessoal do sujeito no seu processo de mudança e de reconstrução. As mudanças no universo social e relacional dos adolescentes expressam-se pelo alargamento desse universo, pela diferenciação das relações e pela construção de um universo social individualizado (Claes, 2010). A mudança social é um processo de descentração social na procura do universo social individualizado. Deste modo, as relações tornam-se mais complexas e diversificadas, com um maior número de interações.

A natureza das relações com as figuras parentais modifica-se à medida que o adolescente se desenvolve em termos de autonomia, uma vez que diminui o tempo vivido com os pais e aumenta o tempo dedicado aos amigos e a outras figuras exteriores à família (Dias, 2001; Fleming, 2010). Com a mudança no tipo de relacionamento com as figuras parentais, os adolescentes iniciam relações de proximidade e intimidade com os pares e envolvimento em relações amorosas. Apesar da diferenciação de papéis e de relações, a família, na sua vivência parental, continua a desempenhar um papel fulcral junto dos filhos no seu processo de desenvolvimento. Neste contexto, o meio social no qual o adolescente inscreve a sua história desenvolvimental tem repercussões no desenvolvimento do indivíduo; determinados contextos sociais são favoráveis ao desenvolvimento, enquanto outros são portadores de risco, como as dificuldades ao nível socioeconómico, de integração social, estruturas familiares disfuncionais, bairro, vizinhança, entre outras (Claes, 2010; Detry & Cardoso, 1996; Neuenschwander, 2002)

A tarefa principal no desenvolvimento do adolescente passa pela construção da identidade (Detry, 2001). A realização desta tarefa favorece o crescimento e o desenvolvimento, enquanto o fracasso na realização das diversas tarefas de desenvolvimento compromete a realização do indivíduo. Entendemos a conceção de tarefa como uma realidade que nos remete para uma ideia subjacente na nossa pesquisa, ou seja, o indivíduo é ator da sua própria mudança e da construção do seu próprio projeto de vida (Claes, 2010; Neuenschwander, 2002). A presença do indivíduo na história espaço-temporal e cultural

desenrola-se na atividade operativa do seu desenvolvimento. O indivíduo é o ator no cenário da sua vida perante os outros e não um autoespectador. Assim, a adolescência é marcada pela novidade no domínio do pensamento: acesso à abstração e a novas formas de raciocínio que conduzem a novas interrogações sobre si próprio(a), as orientações de futuro, a representação e o significado do universo (Claes, 2010).

No processo de construção da identidade, a orientação de futuro está sempre presente na relação dual exploração-compromisso. Esta relação, além da orientação de futuro e escolha profissional, engloba a adesão e integração de um sistema de crenças e valores, a posição relacional e afetiva perante o outro. Desta forma, o nosso estudo contemplará os pontos de união entre o papel da família e a formação da identidade, tendo presente a dimensão das orientações de futuro. Analisaremos um conjunto de dimensões de apoio e vivência relacional da família na formação da identidade, considerando algumas das dimensões da identidade. Creemos que os dados analisados nos oferecerão informações pertinentes no entendimento das relações familiares no seu contributo para a formação da identidade e na construção de decisões quanto ao futuro.

Neste contexto, a escola, enquanto um dos eixos centrais na história do adolescente, tem uma missão importante na formação global do indivíduo e ofereceu-nos um auxílio fundamental na recolha de dados para a nossa pesquisa. A abordagem que faremos à escola será de integração relacional com a família quanto às orientações e expectativas de futuro. Aplicaremos em Portugal o instrumento criado por Neuenschwander e analisaremos a sua consistência interna junto de alunos do 9º ano de escolaridade na região do Ribatejo, em seis escolas. Este projeto de investigação é inédito em termos de utilização do instrumento junto de alunos do 9º ano de escolaridade. Os resultados obtidos permitirão realizar no futuro algumas análises comparativas entre os resultados obtidos em Portugal e os da Suíça.

Considerando o pressuposto do interesse da sociedade sobre o papel da família na história dos filhos em termos da estruturação da identidade e na construção do futuro, definimos os seguintes objetivos gerais, que pretendemos atingir, paulatinamente, ao longo do percurso investigativo:

- explorar e identificar as características da família que exercem influência sobre a formação da identidade;
- explorar e identificar as características da família que influenciam as perspetivas de futuro;
- explorar e identificar as características da família que influenciam o autoconceito e os resultados a Português, língua materna, e a Matemática.

A fim de alcançarmos estes objetivos, organizámos a investigação em duas grandes partes: a primeira parte, revisão da literatura como suporte crítico onde se explicitam os conceitos, as influências teóricas e os modelos conceptuais que servem de base à investigação; e a segunda parte, de teor empírico, apresenta o desenvolvimento da nossa investigação. O capítulo I refere-se à revisão da literatura sobre a família em termos do seu envolvimento no desenvolvimento do indivíduo, a influência parental, os estilos parentais, o modelo de caminhada familiar de Neuenschwander (2002), os filhos no seu processo de vinculação-separação, ambiente familiar e orientação de futuro. No capítulo II reflete-se sobre a adolescência e a identidade, considerando as questões relativas à orientação de futuro na ligação à família. Neste capítulo apresentamos o modelo de desenvolvimento da identidade proposto por Markus Neuenschwander (2002).

Os capítulos seguintes desembocam na apresentação do enquadramento metodológico do projeto de investigação, com a caracterização dos participantes, do instrumento, dos procedimentos realizados; apresentamos os resultados e a respetiva análise e discussão; e concluímos com algumas propostas de investigação e de aconselhamento, como contributos para a melhoria da vivência afetiva na família na construção da identidade e orientações de futuro. O capítulo III expõe a natureza desta investigação, desenho da investigação, enunciando a problemática, objetivos, hipóteses, a caracterização dos participantes, os procedimentos seguidos, caracterização e validação do instrumento. A problemática incide sobre as seguintes questões: 1ª) terá a família influência sobre a formação da identidade?; 2ª) exercerá a família influência no autoconceito na língua materna e na Matemática enquanto áreas importantes na formação académica?; 3ª) exercerá a família influência sobre os resultados escolares?; 4ª) exercerá a família algum papel nas orientações de futuro?

As questões em causa serão exploradas com recurso a diversos itens do questionário que foram devidamente classificados em termos de escala de autoestima, atitude positiva perante a vida, ambiente familiar, motivação através da família entre outros. O capítulo IV apresenta os resultados nas modalidades da análise descritiva e inferencial. Previamente foram analisados os pressupostos para testar as condições de uma análise de regressão linear múltipla. Apresentamos descritivamente os resultados seguindo a sequência das variáveis independentes que suportam a explicação de mudança nas variáveis relacionadas com a família. Na análise inferencial, faremos o teste das hipóteses. No capítulo V faremos a discussão dos resultados com base no suporte teórico, visando a validação ou falsificação das hipóteses. Pela discussão de dados, pretendemos refutar ou não refutar os modelos relacionados com a influência da família sobre a formação da identidade e nas orientações de futuro. Indicaremos as conclusões principais que alcançarmos com esta investigação, evidenciando as limitações e as implicações derivadas da pesquisa; apresentaremos algumas

sugestões para investigações futuras e alguns conselhos para a melhoria do ambiente afetivo na família quanto à construção da identidade e orientações de futuro.

CAPÍTULO I: A AVENTURA EM FAMÍLIA PARA O DESCONHECIDO

*“Escutai, ó filhos, a sabedoria paterna,
ficai atentos para aprender a inteligência”*

Prov. 4, 1

A vida é um constante partir para o desconhecido em busca de realização. A interrogação e a exclamação estão presentes a cada momento em que no presente se olha para o futuro, com o passado incarnado na tomada das decisões. A família é um risco e uma aventura a que dois sujeitos se submetem, por opção, na esperança da reciprocidade e complementaridade na expectativa da realização a dois e no dom dos filhos. Neste capítulo abordaremos algumas questões relacionadas com a família e o seu contributo para a formação estrutural dos filhos. A nossa pesquisa bibliográfica versou nas questões condizentes com a nossa problemática, de modo a situarmos a análise nos conceitos específicos da família na relação com a identidade e as orientações de futuro.

1.1. Família: Temporalidade e Realidade Sociocultural

Os tempos hodiernos são marcados pela mudança e por novos desafios, devido a profundas transformações na economia, ao processo de urbanização e industrialização, ao avanço tecnológico, ao acesso ao emprego e à progressiva e imparável inserção da mulher no mercado de trabalho, ao envelhecimento da sociedade, a desafios e preocupações demográficas, à democratização da sociedade, à consciencialização dos direitos universais da pessoa em termos de igualdade fundamental, ao acesso e à melhoria do sistema de saúde, aos acessos a meios de comunicação como a internet e as respetivas redes sociais, etc. — o que provocou grandes alterações na organização da sociedade e na estrutura familiar (Cruz & Carvalho, 2011; Fiona, 2010). A estrutura familiar conheceu, assim, imensas transformações nas últimas décadas da história civilizacional.

As políticas contemporâneas do Ocidente como que provocaram uma transformação na textura da família, e hoje novas famílias normativas irrompem no horizonte da sociedade. O divórcio, a monoparentalidade, a família alargada, a família reconstruída, as famílias de

avós com netos, as famílias com idosos, os casais sem filhos, a coabitação juvenil, a família união de facto, a relação livre sem associação, tornam-se realidade comuns, socialmente aceites, que anunciam a plausível abertura para a diversidade que caracterizará a família de amanhã, como a educação de crianças a ser feita por casais do mesmo sexo (Claes, 2010).

Na conjugalidade, homem e mulher são cada vez mais semelhantes na condição perante o trabalho e cada vez mais dissemelhantes no nível de escolaridade. Há uma tendência para o aumento do número de casais onde a mulher possui um nível de escolaridade mais elevado (ver caracterização dos pais dos participantes do presente estudo). No entanto, apesar da transformação do lugar da mulher no seio familiar e na sociedade, ela continua a desempenhar um papel ímpar na prestação de cuidados e na conservação dos laços familiares (Fiona, 2010). Os modelos familiares configuraram-se em todas as culturas como uma estrutura vital e fundante na transmissão de valores, expectativas, saberes, experiências de vida, etc. A família é garante de um padrão cultural e psicossocial no desenvolvimento do indivíduo (Gimeno, 2001).

De facto, a vivência relacional na família transforma-se e adapta-se conforme os processos de interação social e económica, ainda que procurando a fidelidade da sua especificidade no seu papel de suporte (Detry & Cardoso, 1996). A família de hoje, como a de ontem e de amanhã, continua a desempenhar uma missão única de suporte e de prestação de cuidados. São as relações que dão forma à família, e a sua caracterização assenta na construção e na manutenção de relações entre os seus membros. A família, no seu pressuposto teórico, assume, por natureza própria, substância, o seu carácter fundante como unidade relacional e organização que cuida dos seus membros (CNJP, 2011). Trata-se de uma unidade relacional, estruturada e dinâmica, que se constrói ao longo do tempo, integrando significâncias diferenciadas, em função dos seus membros, em conformidade com a relação e a responsabilidade inerente a cada membro nas diversas experiências do caminho histórico (Gimeno, 2001). Como referiu Fleming (2010, 71), a “*família é hoje fundamentalmente um lugar privilegiado de afetividade*”. As dinâmicas familiares como suporte emocional dos filhos são nevrálgicas na construção do autoconceito (Peixoto, 2004).

Na ambiência da afetividade, o próprio compromisso é assumido e mantém-se na ordem natural dos afetos. Perante dilemas e situações de conflito, o compromisso expressa-se na capacidade de negociação sobre o melhor no que diz respeito ao bem-estar dos respetivos membros. A afetividade está na base da construção familiar; como tal, devido aos novos modelos de estrutura familiar, novos modelos de vida podem estar a brotar. A negociação e o diálogo franco são hoje competências essenciais na vivência familiar. É claro que as pessoas negociam e dialogam em conformidade com as suas diretrizes morais e valores religiosos, políticos, económicos, profissionais e culturais. A temporalidade e a realidade cultural da

família são vivências dinâmicas e afirmativas das exigências sociais. Os fatores socioculturais são dinâmicos e recriadores de modalidades novas de vida, de novas estruturas de família, e, conseqüentemente, o sempre atual tema sobre o papel da família na formação da identidade dos adolescentes irrompe, constantemente, no horizonte da reflexão humana. A família, independentemente da configuração ou modelo, continua a ser central na cultura e vida portuguesa (Cruz & Carvalho, 2011).

1.2. Família: Porto de Embarque

O indivíduo parte de uma realidade por excelência que é a família, e esta garante uma forte capacidade de arbitragem nos percursos de orientação dos seus membros (Detry & Cardoso, 1996; Frome & Eccles, 1998). A família é per se uma estrutura que procura responder e garantir respostas adequadas às necessidades dos seus membros no seu processo de mudança e maturação. É, sobretudo, um espaço de transmissão de valores e competências, onde se pode refletir sobre projetos de futuro e encontrar orientação, onde se sentem e vivenciam os afetos. É, sem dúvida, a base familiar, que representa no adolescente um envolvimento relacional considerável para o seu desenvolvimento como ser humano (Alarcão & Gaspar, 2007). A família é, na sua essência, um reduto, muito embora em permanente abertura ao futuro, na senda da realização dos seus membros (Shorter, 1995).

A relação pais/filhos é a base do desenvolvimento da identidade e do processo de maturação das competências na assumpção de responsabilidades (Pacheco, 1996). A relação, a interação, entre o sujeito e o outro é a base para a perceção das diferenças e dos valores que facilitam o reconhecimento e afirmação da identidade (Simões, Rodrigues, Esgalhado & Guimarães, 2008). Deste modo, a adolescência é a fase de exploração e construção da identidade, na qual os adolescentes se interrogam sobre valores e expectativas que regem os seus pais, em que novas figuras de influência surgem, como os pares e outros adultos (professores, padres, treinadores, catequistas entre outros), que servem de apoio e suporte às suas interrogações e respostas (Eccles, Wigfield & Brynes, 2003). A descoberta destes aspetos, até então inexplorados, expressa a luta interior do jovem na busca do reconhecimento e aspiração em tudo o que se propôs edificar para o seu percurso de vida. É o grito do desejo de liberdade e da sua construção como valor máximo presente na capacidade de explorar, experimentar e construir o seu itinerário de vida com valores e convicções. Nesta luta interior com repercussões exteriores, a riqueza do desenvolvimento cognitivo é uma mais-valia para os adolescentes no seu processo construtivo de identidade enquanto aferidora do futuro (Eccles et al., 2003; Marcia, 1983).

A família desempenha uma missão nobre, como contexto instrumental da formação da identidade e do processo de maturação da autonomia, através da revisão de uma postura passiva para outra, assumidamente pró-ativa, por parte dos filhos adolescentes (Jodl, Michael & Malanchuk, 1998; Peixoto, 2004). A influência dos pais em termos de maturação para a autonomia do jovem é fundamental e é própria nesta fase, exercendo um papel preponderante em termos de transição escolar e na estruturação da vida dos jovens (Afonso, Neuenschwander & Tschampel, 2008; Seda Nunes, 1998). Este processo de maturação da autonomia na perspectiva de orientação de futuro é gradual e diferenciada, conforme a etapa e o estágio de desenvolvimento da identidade (Erikson, 1976a; Jodl et al., 1998). Os indivíduos tornam-se verdadeiramente autónomos quando assumem responsabilidades pelo ato de ampliar e criticar os seus princípios éticos, e a partir da antecipação da força da sua consciência sobre qualquer tipo de coação de índole hierárquica ou de tradição (Ferreira & Santos, 2007; Kohlberg, 1984). Para se ser autónomo, é necessário possuir um índice elevado de autoconfiança e autoestima, um suporte familiar sólido, para que assim seja possível rever e criticar de um modo reflexivo a sociedade no conjunto das suas práticas sociais.

O índice probatório desta fase, marcada pelo desejo e pela vontade de explorar novas vias, é expresso na potencialização de capacidades desenvolvidas na passagem de espectador-recetor para realizador e crítico. Na mudança de organização e estrutura devidas à exploração e novas aprendizagens, os adolescentes reportam-se à presença das figuras parentais no seu papel de apoio e segurança (Costa, 1991; Marcia, 1994). A exploração conduz o indivíduo à luta interior, fazendo-o aspirar ao reconhecimento pela afirmação das suas competências e ajudando-o na construção do seu percurso vocacional. A liberdade e a insatisfação originam, nos adolescentes, revolta e contestação quanto ao itinerário pretendido em termos de valores, crenças e convicções. A função dos pais, durante este dinamismo de exploração/compromisso, é inigualável e assume contornos de desafio para o crescimento/desenvolvimento dos filhos na construção da sua identidade ocupacional. O papel dos pais - enquanto suporte, no processo de maturidade dos filhos em busca de respostas às autoperguntas “quem sou?; quem serei?; que oportunidades tenho?; como organizar-me?” - é de suma importância para o autoconceito na tomada de decisões, nos passos futuros da vida, na reavaliação das reações e oportunidades conquistadas e até vividas (Rodríguez Moreno, 2008).

Os adolescentes precisam de um ambiente familiar estável e sólido, que lhes garanta estímulo e apoio, nesta fase tão peculiar de desejo de explorar e comprometer. As opções acarretam sempre ganhos e custos; como tal, os adultos desempenham um papel de reconcentração no processo de desenvolvimento pessoal e social, ao nível da diferenciação e integração das diversas facetas das experiências de vida na história pessoal do adolescente

(Cury, 2008; Marcia, 2002). Os valores e as crenças parentais desempenham um papel fulcral na socialização dos filhos. Os adolescentes relacionam-se com os outros, assim como com os valores, tradição, costumes, crenças e expectativas que vivem no seu contexto familiar. A socialização transporta no seu processo de integração uma intencionalidade na base de um conjunto de interesses, preferências, gostos e expectativas, que perpassam pela exposição social ativa por parte dos filhos (Tirtiaux, 2009). A família, enquanto contexto afetivo, é transmissora de competências de índole social que garantem a convivência relacional de um modo integrado e equilibrado (Silva, 2004). Pela socialização das dimensões de realização do adolescente, autoestima, autovalorização, autoeficácia, o reconhecimento social das suas competências conduz o indivíduo à valorização social e à credibilização dos adultos e pares no seu relacionamento como suporte às suas autopercepções.

1.3. Porta Semiaberta na Relação Parental

No processo de desenvolvimento do adolescente bem como na sua interação com os pais, duas linhas de desenvolvimento, como que em dupla espiral, acontecem: a da separação-individação e a da vinculação. Entendemos por individação o processo que expressa o encontro do adolescente consigo próprio, através da separação dos pais e com a reconciliação *a posteriori*, saindo com uma posição fortalecida e autónoma. O processo de mudança em que o adolescente se encontra dá-se nitidamente na mudança de uma relação assimétrica para uma relação simétrica. O processo de separação é, em simultâneo, um processo de revisão da identidade por parte dos pais na relação com os filhos, ao terem de dar início a uma relação tendencialmente simétrica (Cabié, 1999). A mudança operada e a autonomia construída devem-se à relação alicerçada de modo positivo e favorável no entendimento saudável entre pais e filhos. Se assim não fosse, tal alteração relacional seria frágil e inconsistente (Fleming, 1993). É importante que o padrão de parentalidade forneça regras claras e expectativas consistentes, num ambiente familiar de autonomia psicológica, que permita aos descendentes a liberdade de expressão das suas emoções e dos seus pensamentos (Aunola & Nurmi, 2005).

A separação dos pais é um processo de desenvolvimento de toda a vida. Por vinculação, entendemos uma ligação segura e estável com as figuras parentais, na regulação dos afetos, no desenvolvimento da identidade e superação do stresse face a situações novas e, por vezes, marcadas pelo conflito (Fleming, 2010). A separação com sucesso ocorre quando existem laços familiares consolidados de um modo autónomo. Dessa consolidação vinculativa caminha-se com esperança e segurança para o futuro. A separação significa negociação de novos

relacionamentos na base da confiança e autonomia (Cabié, 1999). Na perspectiva da autonomia, como valor por excelência, está implícita a ideia de que a autonomia identitária implica a desafiliação de qualquer laço que restrinja o exercício da liberdade, para que seja materializado em ações autônomas, como serão os laços familiares em certas alturas da vida (Soares, Almeida & Ferreira, 2002). O exercício da autonomia tem como corolário a assumpção da responsabilidade, chamando a si, como perante os outros, toda a ação de liberdade.

Nessa medida, encontramos-nos na presença da desafiliação e afiliação, que funcionam como dois pólos, reforçando a dualidade do conceito de autonomia na paradoxalidade das suas leituras com fundamento na vinculação. A teoria da vinculação tem como principais representantes Bowlby (1973) e Ainsworth (1979) e acentua o papel dos pais no desenvolvimento dos filhos no seu processo de separação na procura da autonomia, de realização de funções complementares que vão abrindo caminho à reciprocidade (Fonseca, Soares & Martins, 2006). Bowlby sublinhou que o sistema de vinculação está ativo ao longo de todo o ciclo da vida; no entanto, são escassas as referências aos processos e mecanismos que originam a mudança direcionada a novas figuras de vinculação (Matos & Costa, 2006). O sistema de vinculação nas suas relações parentais, inicialmente definido para crianças pequenas, mas estendido também aos adolescentes, tem sido classificado como inseguro-evitando, seguro e inseguro-ambivalente. Os conflitos interparentais manifestam-se em diversos padrões, conforme o grau de conflito: baixo nível de conflito, tendo como padrão mais frequente o seguro, e conflito elevado, como o amedrontado e desinvestido. Cada uma destas tipologias manifesta-se nos comportamentos dos filhos, nas suas relações face à novidade e aos desafios do seu crescimento.

A consolidação de um vínculo seguro às figuras parentais, e a outras figuras que tenham um papel importante nas experiências do adolescente, é importante para o desenvolvimento psicológico e para o desenvolvimento da autonomia (Fleming, 2010; Soares & Campos, 1988). As experiências emocionais, na relação com os pais, contribuem para a construção do sentimento de identidade e capacitação interpessoal, além de favorecerem um clima de definição de estratégias reguladoras, nas vivências emocionais com os pais e outras figuras de identificação (Matos & Costa, 2006; Melo & Soares, 2007; Peixoto, 2004). A experiência da segurança nos pais e o respetivo respeito que sentem da parte dos mesmos, no seu processo de autonomia, são um bem de efeito positivo no seu sistema de desenvolvimento de identidade. A qualidade da relação emocional na família é crucial no bem-estar e equilíbrio do adolescente e na sua projeção e rendimento académico (Fleming, 2010). Os adolescentes que promovem a construção de uma identidade integrada são os que possuem segurança e

ferramentas para ultrapassar o stresse, exercitando a aceitação dos seus pais (Neuenschwander, 2002).

A experiência interpessoal é uma experiência de vinculação com níveis diferentes e com duração diferenciada, consoante a estabilidade e o futuro das relações de vinculação. A vinculação com o par romântico, ou com a constituição de nova família, não significa per se que a vinculação parental termine, mas antes que a vivência em sociedade se prolongue numa vivência da história familiar. A vinculação parental não se extingue com a alteração do estado de vida e com o *status* social. A relação de vinculação com as figuras parentais passa de assimétrica a simétrica, terminando de novo em assimétrica, conforme o ciclo vital da história do indivíduo. Assim, a reorganização hierárquica, em termos funcionais da história do indivíduo, contextualiza-se ao nível familiar (Fonseca et al., 2006; Neuenschwander, 2002).

A ligação pais-filhos é considerada por Marcia (1983) de grande importância para o envolvimento emocional do adolescente no traçar do seu caminho. A confiança nos pais permite-lhe descobrir o caminho e tornar-se autónomo na exploração das áreas possíveis de realização e no sucesso de realização dos estádios de identidade. Neste âmbito, Mackinnon & Marcia (2002) realizaram um estudo para examinar as relações entre os estádios de identidade e as variáveis de ligação familiar e compreensão do desenvolvimento das crianças. O estudo foi realizado junto de mulheres que se encontravam nos estádios de identidade de realização e identidade atribuída. A verificação dos estilos de ligação, como variáveis de ligação em variáveis categóricas, revelou dois padrões diferentes em cada estágio: segura e insegura. As mulheres que se encontravam no estágio de identidade de realização apresentavam uma ligação segura e com maior compreensão do desenvolvimento dos filhos, ao contrário das mulheres no estágio de identidade atribuída, que apresentavam uma ligação insegura e com um nível baixo pontuação de perspectiva quanto ao desenvolvimento dos filhos. As representações de ligação segura, os níveis altos de desenvolvimento cognitivo e a formação da identidade ocorriam em conjunto e em modo recíproco, em crescendo (Marcia, 1988).

A separação dos pais, a reconstrução dos laços vinculativos e a formação da identidade desenrolam-se em simultâneo na estruturação do desenvolvimento do adolescente. O apoio parental diminui na medida em que aumentam os compromissos relacionais e sociais na adaptação emocional do adolescente. Os próprios níveis de compromisso educativo, emocional, social, cognitivo, etc., advêm da dimensão relacional parental. A qualidade da separação manifesta-se na qualidade de vida do adolescente (Meeus, Iedema, Maassen, G. & Engels, 2005), estando também a orientação para o futuro e a experiência do trabalho relacionadas com o estilo de vinculação. Considerando a importância da exploração nas

experiências de vida, depende-se que o grau de exploração esteja em estreita relação com os diferentes níveis de vinculação (Fonseca et al., 2006).

As mudanças endógenas no seio familiar, ao ocorrerem em condições ambientais favoráveis, proporcionarão mudanças exógenas gratificantes no crescimento do adolescente, que se encontra na fase das descobertas. As próprias mudanças exógenas constituem um desafio à redefinição dos vínculos familiares num processo de experimentação da autonomia. A comunicação familiar, descontraída, sem complexos, acerca das experiências de vida que marcam o adolescente e as suas possibilidades de futuro quanto a relacionamentos e orientação vocacional proporciona um bom funcionamento do contexto familiar em termos de vinculação-separação.

Na certeza de que o estilo de vinculação se expressa em todos contextos de interação em que o indivíduo escreve a sua história, é importante que a intuição familiar contemple e doseie a vinculação com a pena da escrita do romance de amor da vida familiar, pois é pela qualidade da relação de vinculação que o adolescente constrói a autoconfiança ao interiorizar experiências agradáveis e pelas quais os jovens dão provas das suas qualidades, dos seus talentos e da sua capacidade de relação. A qualidade dos vínculos afetivos influencia o desenvolvimento cognitivo dos seus membros no processo de aprendizagem nos contextos socioeducativos de inserção por parte dos adolescentes (Borges, 1997).

1.4. A Parentalidade na Base do Romance da Epopeia Familiar

Os pais, ao assumirem a paternidade, integram as práticas vividas no seu contexto familiar e na autopesquisa sobre como ser pai ou mãe. A parentalidade aprende-se vivendo o passado positivo na relação familiar, modificando-o pela força da cultura, pelas novas convivências alicerçadas em novos valores e crenças, bem como pela reação ao processo adaptativo aos filhos (Cruz & Carvalho, 2011). Ninguém nasce pai: aprende-se a ser pai pelas experiências familiares vividas. O conceito de «ser mãe» ou «ser pai» é um processo em construção permanente (Capelo & Carinhas, 2011), pois a aprendizagem é gradual, tal como o desenvolvimento do grau de confiança entre pais e filhos de acordo com as etapas de desenvolvimento dos filhos e o grau de aprendizagem de ser pai e mãe. É uma relação simétrica no caminho de aprendizagem dos desafios das partes envolvidas na relação familiar. A reciprocidade é um fator a integrar de um modo livre e responsável na hierarquia funcional da família.

As características parentais, como a herança genética, a educação e a formação acadêmica, a inserção cultural, os valores e as crenças, a profissão, o rendimento financeiro, etc., são primeiramente fatores de influência nas expectativas e crenças dos pais, que, por sua vez, vão repercutir-se nas crenças e expectativas dos filhos quanto ao seu futuro e, conseqüentemente, no respetivo êxito educativo. A história psicológica, comportamental ou genética das figuras parentais manifesta-se na história construída dos filhos em termos de influência em relação ao futuro e respetivas habilidades e competências académicas para o alcançar com sucesso (Eccles & Davis-Kean, 2005). A história da educação parental expressa-se na influência das suas expectativas, crenças e práticas, no autoconceito e autoeficácia dos filhos e, por fim, no envolvimento e aplicação na realização das tarefas académicas. A história da educação parental pode surgir como presciência dos desempenhos académicos dos filhos e de futuro em termos de orientação educativo-ocupacional (Frome & Eccles, 1998).

Nesta perspetiva, o modo de relacionamento parental expressa-se na construção e potencialização das capacidades do indivíduo e respetivas habilidades pelas quais é reconhecido e se faz reconhecer na interação (Mackinnon & Marcia, 2002). Pais com capacidade para a recetividade, com ligação segura, com sensibilidade para os filhos, em sintonia familiar, serão facilitadores, alimentam a exploração e, por consequência, o desenvolvimento cognitivo e a orientação de futuro (Eccles & Davis-Kean, 2005). As interações no seio familiar em termos de estimulação cognitiva, de afeto e de comportamentos são fatores influentes no desenvolvimento do adolescente, como de qualquer indivíduo (Fleming, 1993; Soares & Campos, 1988). O modelo relacional vivido em família é assumido pelos próprios filhos como modelo a implementar na relação com os pares e demais contatos sociais. A modelagem no domínio dos laços familiares, comunicação, aceitação, cooperação, sentido de humor, habilidades e competências socioculturais e religiosa, é assumida nestas valências na interação dos contextos exteriores à família (Meeus, Oosterwegel, & Vollebergh, 2002).

A positividade na relação marca a positividade da crença quanto às transmissões parentais. A qualidade das práticas parentais transmite sentimentos de bem-estar que conduzem o adolescente ao esclarecimento das suas dúvidas de um modo seguro. Os adolescentes com níveis de sentimento positivo têm mais confiança a aventurar-se na direção do futuro e na escolha de áreas desconhecidas (Marujo, Neto & Perloiro, 2006). A relação de respeito mútuo na família quanto aos sentimentos, valores, atitudes e comportamentos é necessária para um bom entendimento das interações familiares, que perpassarão para o exterior do seio familiar nas aprendizagens sociais. Uma relação parental que assenta na sinceridade e verdade facilitará a escrita narrativa do futuro. A experiência parental é uma aprendizagem para os seus membros no permanente equilíbrio entre funcionamento familiar e

as expectativas e aspirações de cada membro da família. Nesta aprendizagem mútua, é importante a disponibilidade de todas as partes para consolidarem os vínculos afetivos, de modo a superar a tendência atual de egoísmo e individualismo (Alarcão, 2000).

Três dimensões dos estilos parentais têm sido conjugadas nas abordagens sobre as reações comportamentais dos filhos em relação ao exercício da parentalidade, concretamente a dimensão afeto/carinho parental (envolvimento, apoio afetivo), controlo comportamental (regulação do comportamento através da disciplina firme e consistente) e o controlo psicológico (controlo das emoções dos filhos). A forma como as três dimensões são vividas no contexto familiar tem implicações no modo de estar e reagir dos filhos. A interação positiva e devidamente equilibrada, entre as três dimensões, poderá contribuir para comportamentos ajustados, por parte dos filhos, no contexto familiar, escolar, com os pares, etc. (Aunola & Nurmi, 2005).

Com efeito, os estilos parentais estão igualmente relacionados com o modo como os pais se relacionam com os filhos e o exercício das práticas educativas (Nogueira, Neuenschwander & Detry, 2009). Diana Baumrind (1971) classificou os estilos parentais de acordo com quatro variáveis fundamentais: pais autoritários; pais democráticos; pais permissivos; pais rejeitantes-negligentes. O estilo autoritário é determinado pela intransigência da regra, obediência marcada pelo medo e punições face à desobediência; o estilo democrático caracteriza-se pelo diálogo em ordem à responsabilidade, compromisso, encorajamento à autoconfiança e à decisão. O estilo permissivo é salientado pela excessiva tolerância e pela dificuldade no estabelecimento de limites. O estilo dos rejeitantes-negligentes distingue-se pela ausência do diálogo e da orientação continuada aos seus filhos. Os filhos de pais autoritários, ao dependerem das figuras parentais de forma excessiva, reduzem os seus comportamentos no âmbito escolar, acarretando efeitos negativos para o crescimento e para o processo de êxito do mesmo, com um nível baixo na obtenção de bons resultados. Os filhos de pais democráticos habitualmente apresentam índices elevados na motivação escolar enquanto os filhos de pais permissivos manifestam traços de pouca persistência nos trabalhos escolares, devido à frágil tolerância, à frustração e às exigências da relação escolar. Já os filhos de pais rejeitantes-negligentes expressam uma falta de adequação ao mundo escolar (Gottman & DeClaire, 1999; Nogueira et al., 2009).

Os pais com procedimentos democráticos/estilo autorizado favorecem o sucesso escolar com maior êxito num clima aberto, capaz de rasgar horizontes até então desconhecidos. A relação assenta no diálogo, na partilha de saberes, no reconhecimento mútuo das capacidades a desenvolver, na transmissão elevada de sentimentos de afeto, que se traduzem numa relação assente na confiança e no assumir da autonomia no momento das decisões (Marujo, Neto & Perloiro, 2005). O nível qualitativo das relações familiares e a estabilidade

das mesmas são decisivos em ordem aos resultados escolares dos adolescentes, sobretudo durante as fases de transição (Nogueira et al., 2009). A parentalidade no exercício funcional e sistêmico acontece na medida em que a verticalidade e a horizontalidade se plasman na capacidade de negociação e flexibilização com um sentido elevado de coerência e afeto. Dinâmicas familiares orientadas por um modelo de cariz dialogante, que pratica o uso de uma linguagem de afetos e cognitiva, preparam os filhos para o futuro, a construir-se pelo esforço e pelo empenhamento (Neuenschwander & Goltz, s.d.).

1.5. Modelo de Caminhada Familiar

Neuenschwander (2002) apresentou quatro estatutos de emancipação familiar muito análogos às quatro fases de desenvolvimento da identidade (Marcia, 1966), seguindo a lógica do esquema espiral do desenvolvimento da identidade. Este sistema consiste na experiência, no desequilíbrio, no stresse provocado por uma situação nova, no equilíbrio, fatores estes presentes no modelo a que poderíamos também chamar espiral da caminhada familiar:

1.º Estatuto: A relação com os pais acontece numa representação de identificação relativamente diferenciada, central e integrada na estrutura da identidade. As tarefas de desenvolvimento são vencidas na base do cumprimento de normas e na forma como foram aprendidas com os pais - “identidade de relação dependente com os pais”.

2.º Estatuto: As novas experiências de vida causam uma relativa desorganização, provocando um determinado desequilíbrio. Os adolescentes têm uma perceção mais nítida tanto das virtudes como das falhas dos pais. A discussão conflituosa começa a estar presente. “A centralidade do objeto de identificação dos pais é questionada” - “identidade de relação ambivalente com os pais”.

3.º Estatuto: Os adolescentes procuram recriar a relação parental, valorizando a importância dos pais na construção da identidade e tentando criar uma relação ideal com eles. Estes, contudo, têm alguma dificuldade na adaptação à nova modalidade de relação que os filhos pretendem estabelecer - “identidade da relação crítica com os pais”.

4.º Estatuto: As representações parentais tornam-se diferenciadas e integradas na relação identitária. A relação parental passa a ser simétrica, e a autonomia é assumida num ambiente de liberdade e realização conjunta - “identidade da relação autónoma com os pais”.

Os estatutos da relação familiar aproximam-se dos estatutos de identidade propostos por Marcia (1966):

- identidade da relação dependente com os pais - identidade atribuída/assumida;
- identidade da relação ambivalente com os pais - identidade difusa;
- identidade da relação crítica com os pais - identidade moratória (crítica);
- identidade da relação autónoma com os pais - identidade realizada (alcançada).

O desenvolvimento na caminhada familiar acontece como um processo sincrónico em termos de formação da identidade e de separação/individuação e vinculação, como já foi analisado. Ao abordarmos, de um modo sucinto, os estatutos da identidade de emancipação com os pais e a respetiva relação com os estatutos de identidade, parece-nos claro que a implicação nos desenvolvimentos da vivência familiar se espelha na construção da identidade do indivíduo e na sua prestação social e académica.

1.6. A Força do Ambiente Familiar para a Realização/Sucesso

O nível qualitativo das relações familiares e a estabilidade das mesmas são decisivos nos resultados escolares dos adolescentes, sobretudo durante as fases de transição. As atribuições e as transmissões familiares são fulcrais na influência do desenvolvimento cognitivo dos adolescentes, em ordem à realização de tarefas e concretização de expectativas (Nogueira et al., 2009). Reconhecendo que as carreiras académicas de sucesso diminuem a probabilidade de futuro desemprego e aumentam as possibilidades de trabalho e sua respetiva realização, é de grande interesse o esforço, por parte da família, relativo à criação de níveis de aplicação escolar nos filhos (Neuenschwander & Garrett, 2008).

1.6.1. Nível socioeconómico e socioacadémico.

O nível socioeconómico aparece, muitas vezes, relacionado diretamente com o sucesso académico das famílias. A variável socioeconómica tem um peso significativo no acesso aos recursos/apoios educativos e na participação em atividades extracurriculares. A integração social e a participação em atividades de enriquecimento cultural estão muitas vezes dependentes da capacidade financeira e ambiental das famílias. As características relacionadas com o status socioeconómico e socioacadémico influenciam a construção das competências e crenças acerca do futuro quanto ao percurso académico e profissional (Detry & Cardoso, 1996; Eccles & Davis-Kean, 2005).

Neuenschwander, Vida, Garrett e Eccles (2007a), num estudo realizado sobre as expectativas dos pais e as realizações dos alunos em dois países ocidentais (Suíça e EUA), demonstram a preponderância da família quanto aos resultados escolares que certificam a elevada obtenção de resultados em crianças com mais expedientes sociais e financeiros; sublinham igualmente o nível educativo dos pais com os rendimentos familiares numa consonância positiva face às expectativas relacionadas com a educação dos filhos. Também um estudo realizado por Detry e Cardoso (1996), num bairro degradado próximo de Lisboa, chegou-se à conclusão de que não é tanto pelo nível socioeconómico, mas sim pela atribuição de estímulos cognitivos dos pais em relação aos filhos, que demarcam trajetórias diferenciadas em jovens do mesmo bairro (Nogueira et al., 2009).

O nível socioeconómico desfavorecido é um fator de influência nas decisões quanto ao futuro, devido às acessibilidades e estereótipos sociais, e expressa uma situação social e uma série de condicionalismos em termos de escolhas que poderão dificultar ou inviabilizar um pretensão futuro. Contudo, não significa que tenha uma influência absoluta no sucesso e rendimento escolar. O status socioeconómico influencia o conteúdo dos interesses dos adolescentes, na medida em que um futuro ligado ao trabalho é mais valorizado nos adolescentes originários de um nível socioeconómico desfavorecido, enquanto os adolescentes de nível socioeconómico médio/alto valorizam mais o percurso académico e a carreira, prolongando os seus planos pelo futuro (Detry & Cardoso, 1996; Nurmi, 1991). Neste planeamento futuro, as diferenças de níveis cognitivos expressam-se numa estruturação mais complexa quanto ao chegar mais longe em termos de adequação e preparação de metas.

Neste contexto, saliente-se que os níveis socioeconómicos e académico parental são fatores de influência para a modalidade de envolvimento com a escola em termos de participação, informação, apoio às atividades, orientação curricular para o acesso ao ensino superior, etc. Deste modo, é importante que as escolas estabeleçam sistemas eficazes de

comunicação para: facilitar o fluxo de informação para os pais; apoiar as famílias quanto à realização de atividades e tarefas relacionadas com a escola; fornecer ferramentas de apoio que sirvam de guião para o decorrer do sistema educativo (Davis-Kean & Eccles, 2005). Embora os fatores socioeconómicos e socioacadémicos tenham um peso significativo, quando as famílias, independentemente do meio, se implicam nos processos de aprendizagem e no suporte à construção do futuro dos seus filhos, estes tendem a alcançar melhores resultados, a abandonar menos precocemente a escola e a colocarem como séria hipótese o ingresso no ensino superior após o secundário.

As práticas pedagógicas nas escolas poderão atenuar as dificuldades de nível socioeconómico e potenciar as competências dos alunos desfavorecidos em ordem ao futuro académico e até profissional, através de uma relação cooperante com os pais e outros contextos educativos nos quais os adolescentes participam. As escolas e entidades governamentais poderão apoiar na vertente educativa e financeira numa perspetiva social discreta e, assim, contribuir para a realização académica e profissional dos seus membros. Os adolescentes passam muitas horas do dia na escola, sendo esta um contexto em que o desenvolvimento acontece e onde ocorrem mudanças das necessidades de desenvolvimento, à medida que progridem no sistema escolar. Deste modo, face ao papel da escola exercido sobre o desenvolvimento dos adolescentes, é importante uma boa ação pedagógica da escola no seu todo, tendo em vista o desenvolvimento positivo dos alunos. Convém que a escola esteja atenta às necessidades de desenvolvimento dos adolescentes e à respetiva adaptação às mudanças, aquando das transições na perspetiva do desenvolvimento do adolescente (Eccles & Roeser, 2009).

As nuances pedagógicas académicas desenvolvem o seu raio de ação na medida em que incluem e promovem o indivíduo no seu projeto de orientação, além das limitações conjunturais e estruturais específicas da história individual. É a otimização de uma coordenação escola/família, e vice-versa, acerca do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos adolescentes, que poderá tornar-se um contributo positivo para atenuar dificuldades de foro socioeconómico e académico e rentabilizar as possibilidades dos alunos (Davis-Kean & Eccles, 2005). A relação ambiental em família ultrapassa o nível académico dos pais, ainda que este seja um fator relevante pelas influências culturais e modelagem na vida dos adolescentes, quanto à reflexão acerca do futuro (Cruz & Carvalho, 2011; Detry & Cardoso, 1996). O nível académico dos pais permite um grau de acompanhamento diferenciado dos filhos em termos de TPC, envolvimento escolar, de expectativas e aspirações quanto ao futuro. Estas habilitações académicas e culturais aumentam a probabilidade de maior atenção e promoção de ritmos de aprendizagem apoiados para a clarificação da orientação de futuro (Borges, 1997; Neuenschwander, 2002; Seginer, 2003), pois o grau

académico elevado favorece uma sensibilidade assertiva quanto às necessidades académicas de orientação de futuro, bem como um maior envolvimento familiar na solução das mesmas.

1.6.2. Ambiente familiar.

O ambiente familiar constitui o alicerce fundamental que dá suporte ao que somos e ao que fazemos, nele experiencia-se a elaboração e a aprendizagem de dimensões significativas da interação (linguagem, comunicação, contato corporal, sentimento de filiação, fraternidade, amor, relações interpessoais) (Capelo & Carinhas, 2011). A qualidade do ambiente familiar é um dos fatores com maior peso na mediação do nível de desempenho do autoconceito das habilidades, grau de dificuldade da tarefa e expectativas por parte dos filhos (Fleming, 2010). Os pais exercem um papel preponderante na mediação destas variáveis, no percurso académico dos filhos e na orientação vocacional (Eccles & Davis-Kean, 2005). Nas famílias orientadas pelo rendimento escolar, o sucesso torna-se presente na história dos adolescentes. Nelas, o incentivo familiar para o aproveitamento académico é um fator de grande influência (Neuenschwander & Goltz, s.d.). As crenças dos pais e o comportamento familiar em casa relacionam-se com o sentimento de realização dos filhos. A formação académica dos pais está ligada às crenças e expectativas e estende-se às crenças acerca do desempenho académico no futuro por parte dos filhos, manifestando-se na expressividade familiar (Davis-Kean, 2005).

É importante cultivar um ambiente saudável e promotor do desenvolvimento integrado e harmonioso na qualidade das interações internas e externas. O ambiente familiar, com experiências culturais, atividades lúdicas e de lazer, atividades de incentivo cognitivo e moral, são importantes em todas as classes sociais como fatores favoráveis para a orientação académica (Borges, 1997; Detry & Cardoso, 1996). A vivência destas variáveis em família motiva intrinsecamente os filhos para as aprendizagens escolares e para tudo o resto. Pais carinhosos e dialogantes transmitem de um modo afetivo os valores e as aspirações aos filhos, e estes assimilam os valores e aspirações de um modo livre e assumido. Os pais dialogantes e pró-ativos, na partilha de saberes e experiências na base da confiança, incrementam a autoestima e autoeficácia nos filhos (Peixoto, 2004). Deste modo, os adolescentes que vivem neste tipo de ambiente familiar desenvolvem uma atitude positiva e de confiança para o futuro e acreditam mais no seu sucesso como resultado do seu esforço e das suas capacidades (Tsushima & Burke, 1999). Práticas parentais marcadas pela ausência do carinho e por comportamentos de controlo, assim como pela restrição da independência dos filhos, resultam numa tendência oposta nas aspirações e ideais dos jovens, que se desviam dos

conceitos dos pais, apresentando sinais de debilidade no otimismo perante o futuro (Zentner & Renaud, 2007).

Pais que sejam seguros e claros quanto às regras, e que o sejam de um modo preciso e coerente, proporcionam um ambiente construtivo de opções sérias e assumidas. A relação marcada pelo diálogo torna-se uma ferramenta proveitosa na realização dos atores nos seus palcos de intervenção (Vanni & Vanni, 2009). A aprendizagem do diálogo em família, do seu estilo comunicativo, será reproduzida nos contextos de ação dos filhos e transmitidos aos vindouros das mesmas famílias (Tsushima & Burke, 1999). O diálogo familiar é um apetrecho que delinea a estratificação do indivíduo perante o desconhecido que é a vida (Boisvert, 2006). O diálogo familiar feito com qualidade facilita o desenvolvimento socioemocional dos filhos (Capelo & Carinhas, 2011). As relações de proximidade facilitam o diálogo e a partilha sobre os projetos e sonhos dos adolescentes, criando competências apoiadas para desbravar o caminho na alçada dos objetivos (Marujo et al., 2005). Estes surgem como úteis, agradáveis, e correspondem às verdadeiras necessidades, em que o esforço pelo cumprimento das tarefas, para a realização dos objetivos, brota como natural e até fundamental na organização do tempo por parte do adolescente.

1.6.3. A orientação de futuro.

Os indivíduos são considerados detentores de um projeto de futuro e de um poder de decisão. O presente aparece condicionado pelas projeções e antecipações do futuro, em que os trajetos de vida são avaliados e decididos estrategicamente em função dos projetos (Pais, 2003). O presente é cada vez mais marcado pelo futuro, ou seja, a relação com o presente integra o futuro. A abordagem quanto às influências na orientação de futuro terá de contemplar sempre a dimensão original do indivíduo e as suas características pessoais e íntimas, na base do pressuposto das probabilidades no estudo dos comportamentos do indivíduo (Simões, 2001). O futuro é desejado e construído numa parceria de interesses, desejos de bem-estar e de autoeficácia, em rede intrafamiliar e em interações com o meio. O futuro é uma incógnita que se constrói hoje no alicerce do pretérito.

As figuras parentais e os adolescentes estão maioritariamente preocupados com a educação e a ocupação futura na construção do seu plano de realização. As metas e os interesses dos adolescentes dizem respeito, primeiramente, à realização das tarefas principais do desenvolvimento, como a educação futura, a família e os aspetos materiais da vida futura. Alguns dos tópicos comuns na vida dos adolescentes estão relacionados com a

vida afetiva e a família futura, as atividades de lazer e os aspetos materiais da vida (Dias, 2002; Marcia, 1966; Neuenschwander, 2002).

Para Nurmi (1991), os adolescentes parecem preocupar-se com três tópicos principais:

- 1- tarefas normativas da vida, tais como arranjar um emprego e uma boa educação e começarem a construir uma família;
- 2- com os eventos não normativos relacionados com os seus pais e com a família presente;
- 3- acontecimentos mundiais.

As famílias e os adolescentes, ao projetarem as metas e interesses da orientação futura e a sua extensão no tempo, manifestam o protótipo cultural do curso do desenvolvimento: terminar o percurso escolar, arranjar emprego, casar e, finalmente, construir a base material para a velhice (Detry & Cardoso, 1996). Os adolescentes, à medida que avançam na idade, tornam-se mais preocupados com a ocupação futura e com a família, e menos interessados em atividades de lazer (Dias, 2002; Nurmi, 1991). A orientação de futuro é a imagem que os indivíduos têm relativamente ao seu futuro, é o modelo de futuro da pessoa, o terreno em que se estabelecessem metas, se exploram opções e se fazem compromissos. A orientação futura conduz o curso de desenvolvimento da pessoa (Seginer, 2003).

A orientação de futuro pode ser descrita em três componentes, incluindo aspetos motivacionais, cognitivos e comportamentais (Seginer, 2003). A componente motivacional consiste em quatro variáveis: o valor de um domínio de vida prospetiva (educação, carreira e família - auto-orientação e como tarefa a orientação de futuro); espera (probabilidade subjetiva da materialização); atribuição de crenças de controlo internas (capacidade e esforço no que respeita à concretização); afeto positivo. A componente cognitiva consiste nas representações do domínio, a centralidade do futuro na reflexão e decisão. A componente comportamental consiste nas variáveis exploração e compromisso, tendo em vista a construção do futuro e da respetiva identidade (afinidade com o modelo dos estatutos de identidade de Marcia, 1966). A orientação futura tem uma grande importância para os indivíduos que se encontram em fases de desenvolvimento e transição, nas quais, normativamente, se esperam preparar para o que está por vir, pelo que representam na mudança de experiências de vida (Detry & Cardoso, 1996; Nurmi, 1991).

Sendo a família um dos contextos de influência mais importante na adolescência, nela se faz a experiência e reflexão das decisões mais importantes relativas ao futuro (Seginer, 2003). Os pais influenciam a orientação futura dos filhos estabelecendo standards normativos, afetam interesses, valores e metas, existindo semelhança entre os dos adolescentes e os dos seus pais. Os pais servem de modelo para a resolução das tarefas de desenvolvimento. As crenças relativas à atribuição causal, que podem influenciar os diferentes domínios da vida, podem ser aprendidas com as figuras parentais e no respetivo contexto familiar (Nurmi, 1991). A orientação futura está dependente do autoconceito, da autoestima, da autoeficácia e do desenvolvimento cognitivo. A família, enquanto contexto principal na vida do adolescente, garante a solidez no apoio parental à exploração e ao compromisso relativo ao futuro. O locus de controlo expressa-se na orientação de futuro, pela forma como as pessoas avaliam as causas do sucesso e do fracasso na influência das metas e aspirações estabelecidas, na expansão do tempo.

A história individual do adolescente e a sua estruturação são fatores de influência, de igual modo, para a identificação dos projetos de futuro. Os pais podem ter expectativas altas acerca do futuro, mas será necessária a concordância dos filhos acerca do valor das mesmas expectativas. O valor da expectativa (“A coisa é boa, mas não me apetece fazer...”; “É uma coisa que me pode ajudar mais tarde, mas não me apetece...”; “Os pais tem uma expectativa a meu respeito, mas não me apetece fazer...”), por parte do adolescente, desempenha um papel importante para a natureza da motivação de realização (motivação para realizar a ação) de diversas tarefas de realização (escolhas que o adolescente realiza diariamente para atingir o resultado final). A expectativa (interna ou externa) e o valor dado a esse objetivo são os fatores mais importantes que determinarão a motivação para tentar alcançar esses objetivos (as tarefas que são necessárias para alcançar o objetivo passar de ano, por exemplo).

As crenças de competência (acreditar que se é capaz; esta visão está muito ligada ao ambiente familiar e social; o feedback facilita o ajuste à realidade) por parte do sujeito são importantes para as crenças de expectativa em termos de orientação de futuro (Wigfield & Eccles, 2002). Neste sentido, as expectativas e os valores dos adolescentes relacionam-se com os seus comportamentos operacionais em termos de realização e escolha de tarefas que permitem alcançar os objetivos. O locus de controlo no comportamento e na ação, bem como as expectativas e valores, podem desempenhar um papel importante na orientação de futuro (o medo de não conseguir; a reação; saber que é muito necessária, mas há o medo de não ser capaz; desculpa para fugir à exposição; o adolescente sabe, mas não consegue articular o pensamento na exposição; o medo e a vergonha provocam o silêncio; etc.).

A partir das expectativas de sucesso em certas tarefas, o valor subjetivo que os adolescentes dão nessas tarefas ao sucesso (o valor que o adolescente atribui a uma atividade - interesse, utilidade/importância e o custo) permite prever o desempenho, a persistência e as tarefas escolhidas (Abreu, 2002). A história pessoal de orientação de futuro é sinónimo de qualidade da interação familiar e social, de concretização da grandeza da liberdade pessoal na construção do percurso de vida. A orientação de futuro desenvolve-se no crescendo da autonomia, pela perceção das situações e dos objetivos que garantem qualidade no bem-estar e na autoestima (Fleming, 2010). A crença na autoeficácia aumenta a concretização das tarefas que permitem o alcance dos objetivos definidos na articulação familiar e circunstancial, em termos socioeconómicos e até na conformidade com a política do mercado de empregabilidade em termos de futuro (Wigfield & Eccles, 2002). Futuro, um sonho que vem de ontem, que se vive no hoje da definição de estratégias que permitem alcançar esse amanhã, que espregueira nos anseios pessoais e familiares, na continuidade do desenvolvimento pessoal e social.

1.7. Porta Aberta na Interação Família/Realização Académica

1.7.1. Interação pelo testemunho.

Os valores académicos parentais constituem uma fonte sustentada para os valores e crenças dos filhos quanto à sua realização académica e identidades ocupacionais (Jodl et al., 1998; Neuenschwander et al., 2007a). Os pais são modelos, e os seus valores e convicções transmitem segurança e orientação para o futuro. A atuação parental pode servir de modelagem de comportamentos específicos, ou seja, podem traduzir os seus valores e crenças em ações e transferi-las para os seus filhos, como na influência/afetação das escolhas vocacionais em termos de orientação de futuro e nas suas crenças acerca do seu valor próprio, da sua autoeficácia em termos educativos e ocupacionais (Cruz & Carvalho, 2011; Eccles et al., 2003; Jodl et al., 1998; Moura & Matos, 2008;). Os adolescentes, na construção da sua orientação futura, reproduzem habitualmente o seu status social, prolongando estratos sociais na comunidade, embora a mudança ocorra em gestos e comportamentos e em novas formas de analisar as decisões (Detry & Cardoso, 1996; Seginer, Trommsdorff & Essau, 1993).

1.7.2. Variáveis familiares associadas à orientação de futuro e realização escolar.

A relação familiar e o seu estilo expressam-se nos desempenhos académicos dos adolescentes. Fazendo eco da reflexão anterior, apresentamos esquematicamente algumas das variáveis relacionadas com a formação da identidade, com as orientações de futuro e com o rendimento escolar:

a) expetativas, aspirações, atribuições e transmissões

As aspirações são as expetativas que as figuras parentais têm quanto ao nível de formação académica que o seu filho pode atingir. A relação das aspirações e expetativas com a orientação de futuro é manifesta na relação familiar. As expetativas dos pais são indissociáveis das expetativas dos filhos. A reciprocidade e complementaridade garantem a boa articulação entre expetativas de pais e filhos. As expetativas de sucesso dos adolescentes e o valor que dão ao sucesso são fatores determinantes para a sua motivação, para a realização das tarefas de realização (Wigfield & Eccles, 2002). As expetativas dos adolescentes são influenciáveis pelas expetativas parentais e pelas crenças relacionadas com a realização, incluindo os objetivos, o autoconceito, a autoestima, a autoeficácia e as crenças relacionadas com cada tarefa.

O valor subjetivo da tarefa presente no respetivo interesse, utilidade e custo, na reciprocidade/articulação da expetativa de sucesso, influenciará as escolhas relacionadas com a realização (Wigfield & Eccles, 2002). As performances anteriores, numa determinada tarefa, poderão influenciar a escolha de futuro (dificuldades nas ciências poderão influenciar, no 9.º ano, a escolha na área das Humanidades, para fugir à dificuldade nas ciências). As crenças em figuras de suporte que lhes sejam importantes poderão influenciar a escolha de futuro. Os valores, comportamentos, cultura, etc., poderão influenciar a escolha por parte dos pais e dos filhos (formação académica numa área que garantirá emprego, e.g.).

Num estudo realizado por Neuenschwander et al. (2007a), as expetativas dos pais relativamente aos seus filhos, preveem a realização escolar em Matemática e língua materna, mesmo depois de controlar, pelo efeito, as notas anteriores: expetativas altas dos pais supõem uma performance mais alta e vice-versa. Estes efeitos, provavelmente, refletem a correlação entre as expetativas educacionais dos pais e os autoconceitos de capacidade específica no domínio dos seus filhos. Os resultados da investigação realizada suportam as

investigações anteriores, que mostravam que os pais ajudam a interpretar a relevância das notas da escola primária para os seus filhos, e que interpretações otimistas ou orientadas para a mestria, em vez de interpretações pessimistas ou orientadas para a performance, ajudam a manter altos níveis de autoconceito de capacidade académica. No mesmo estudo, os autores chegaram à conclusão de que as expectativas dos pais estavam relacionadas com a realização do aluno direta e indiretamente, através dos seus efeitos sobre o autoconceito de capacidade. Do mesmo modo, concluíram que as expectativas dos pais dependiam das notas anteriores e do status socioeconómico (Neuenschwander et al., 2007a).

Um outro estudo, realizado por Frome e Eccles (1998), demonstra a influência das mães sobre as crianças, em termos de expectativa, que mediou o efeito das notas sobre a sua autopercepção e a perceção das tarefas na Matemática e no Inglês, língua materna. As crenças e as práticas educativas dos pais quanto ao futuro dos filhos influenciam-nos na tomada de decisões e na maturação das mesmas. As atribuições e as transmissões das famílias são fulcrais na influência do desenvolvimento cognitivo dos adolescentes e manifestam-se nos processos de aprendizagem e nos resultados académicos dos filhos (Nogueira et al., 2009).

b) Dimensão comportamental, cognitiva e personalidade

Apresentamos três dimensões relacionadas com a presença parental no desenvolvimento dos filhos no âmbito da realização académica e respetivo sucesso ou insucesso:

- Dimensão comportamental

A implicação dos pais contém uma dimensão comportamental relativa à sua participação nas atividades escolares; a implicação dos pais na aprendizagem dos seus filhos favorece a melhoria dos desempenhos escolares, diminui o abandono escolar e aumenta a procura da formação superior (Nogueira et al., 2009). O acompanhamento cúmplice dos filhos, salvaguardando a privacidade e o espaço individual dos mesmos nas diversas ações sociais em que se encontram a participar, pode constituir uma mais-valia para um maior rendimento dos filhos.

- Dimensão cognitiva

Segundo ela, os pais expõem os seus filhos a atividades estimulantes; a modelagem parental, pelo tempo dedicado à leitura, participação em atividades sociais e culturais, como a catequese, desporto, teatro, etc., poderá constituir um estímulo favorável ao

desenvolvimento das mesmas crenças e valores nos filhos (Eccles, 1993). O nível das operações formais manifesta-se na procura de respostas para o desconhecido e na vontade de pesquisa (Piaget, 1990a), fase própria dos adolescentes que se encontram no momento de transição de ciclo (9.º ano). O estímulo cognitivo recebido na relação intrafamiliar é fulcral no desenvolvimento, tendo em vista o sucesso e a identidade (Detry, 2001; Neuenschwander & Goltz, s.d.).

- Dimensão personalidade

É relativa ao interesse que os pais manifestam pelo sucesso escolar dos seus filhos e à forma como influencia a própria identidade ocupacional dos filhos. A forma educativa de reação familiar, perante o todo da vida do adolescente, com especial incidência na área académica, pode revelar-se um fator de apoio à superação das dificuldades na vida dos adolescentes em ordem à construção de uma identidade sólida e consistente. O apoio parental positivo constitui uma base, para que os alunos adolescentes sejam produtores ativos do seu desenvolvimento e capazes de realizar as suas escolhas educativas, conforme os seus valores e crenças académicas de autoeficácia (Neuenschwander & Garrett, 2008). A influência dos pais sobre as aspirações académicas e as expectativas dos filhos é manifesta nas decisões e nos resultados académicos (Neuenschwander, 2006). Os filhos participam na sua evolução cognitiva, educativa e construtiva da personalidade pelas aprendizagens alcançadas.

c) Transmissões psicossocio-culturais

Henderson e Berla (2004, cit. in Nogueira et al., 2009) apresentaram três fatores que dizem respeito ao modo como as transmissões psicossocio-culturais das vivências intrafamiliares influenciam os resultados:

- a) ambiente que encoraje as aprendizagens;
- b) expectativas elevadas em relação ao trabalho e ao futuro;
- c) participação na instrução dos filhos, na escola e na comunidade.

Atualmente, nas pesquisas acerca das variáveis psicológicas e psicossociais relativas às transmissões pais/filhos, estas estão relacionadas com “*o suporte às suas necessidades de competência e autonomia*” (Nogueira et al., 2009, 148). O suporte torna-se efetivo quando os filhos têm em casa relações afetuosas, um contexto estruturado e educação para a autonomia (tomadas de decisão) (Marujo et al., 2005).

Helmke e Weinert (1997, cit. in Nogueira et al., 2009, 148-149) diferenciaram quatro funções do comportamento dos pais:

- a) estímulo (passeios, conversas, etc.);
- b) motivação (processos de expectativas e atribuições);
- c) modelo dos pais (comportamentos, crenças);
- d) instruções (trabalhos de casa, forma de organização da vida familiar para facilitar aprendizagem, hábitos, regras, etc.).

1.7.3. Relação causal pais + escola = sucesso dos filhos?

O rendimento escolar dos filhos é marcado pela estimulação social da família, isto é, pela sua interação interna quanto às manifestações culturais e desempenhos sociais (Neuenschwander & Goltz, s.d.). As características da comunidade, do bairro, da vizinhança e da escola são variáveis presentes no processo de desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos (Davis-Kean & Eccles, 2005). A interação é um fator de importância fundamental para o desenvolvimento do indivíduo como um todo, tornando-se patente na capacidade de adaptação do indivíduo aos desafios acadêmicos (Simões, 2001). É importante que a interação da família com a escola, enquanto comunidade educativa, aconteça num clima de confiança e atribuição de responsabilidades na educação dos filhos, em áreas como a capacidade pela pesquisa, autonomia, cooperação, isto é, apoio na construção de competências (integração de conhecimentos, capacidades e atitudes) que sejam uma mais-valia para o indivíduo, no futuro do seu processo de realização (Marujo et al., 2005; Simões, 2001).

A escola desempenha um papel fundamental na formação académica do indivíduo e uma forte influência no desenvolvimento socioemocional e comportamental dos adolescentes, através de processos organizacionais, sociais e de aprendizagem. A escola é um potencial fator de apoio ao desenvolvimento da identidade do adolescente (Simões, 1997), pois a realização de tarefas, as interações e as mudanças na estruturação do indivíduo repercutem-se no desempenho e na formação da autoeficácia e autovalorização (Eccles & Roeser, 2009). A relação causal pais/escola, ao partir do substrato do papel da escola na formação dos filhos, é já uma garantia da possibilidade da envolvimento da família na escola.

Alguns estudos apontam para a existência de uma forte relação causal entre a implicação dos pais em termos escolares, o esforço do aluno em termos de sucesso escolar e a respetiva previsão de resultados (Nogueira et al., 2009). Essa relação causal influencia a relação aluno/estudo/resultados (sucesso) e importará resultados positivos se a relação acontecer de uma forma positiva e pedagógica (acompanhamento e apoio nos TPC, etc.) (Neuenschwander & Goltz, s.d.). A relação causal tem presente em si questões como as transmissões de valores dos pais aos filhos, a significância da transmissão junto do adolescente, o estímulo exercido por parte dos pais junto dos filhos em termos escolares e de desenvolvimento humano, etc. A relação dos pais com a escola depende muito das suas expectativas quanto ao rendimento escolar e às perspetivas de carreira para os seus filhos. Desta relação brotam as próprias orientações pedagógicas na família, relativas ao apoio ambiental para os filhos. Assim, a orientação pedagógica e a dinâmica familiar (estilos educativos) poderão contribuir para o desenvolvimento da autoeficácia, do autoconceito e da autoestima retratados nos resultados académicos. A parceria família/escola, na partilha da orientação pedagógica e na organização dos tempos curriculares, promoverá uma postura causal no desenvolvimento do adolescente (Jardim, 2010). É importante que os pais nunca descurem o papel dos professores e dos pares no processo de desenvolvimento dos filhos. Pela interação social escolar, o desenvolvimento acontece cheio de nutrientes ricos e desafiantes para a formação do adolescente. Pais e professores poderão dar um contributo positivo para o equilíbrio emocional dos adolescentes, que um dia serão os agentes sociais na construção da história social (Simões, 1997). Nesta relação causal poderemos ainda considerar o termo “*envolvimento familiar*” (Davis-Kean & Eccles, 2005; Otto e Atkinson, 1997, cit. in Nogueira et al., 2009, 143) no processo educativo em ordem ao sucesso, no processo de transmissões familiares. Vejamos alguns itens possíveis, na abordagem parental quanto ao envolvimento:

- a) participação nas atividades da escola (“quantas vezes... ajuda e apoia o professor...”);
- b) relação dialógica com a escola (informação por parte dos professores acerca dos filhos sobre os trabalhos escolares);
- c) atividades educativas na família (“falam com o vosso filho acerca dos deveres?; qual a frequência de saídas ao museu, cinema...?”).

A implicação familiar está relacionada com o comportamento dos pais, que visam oferecer aos filhos um suporte às experiências de aprendizagem. Os pais envolvem-se com a escola na medida em que visam atingir, para os seus filhos, objetivos de sucesso e de realização. É importante que a envolvimento familiar integrada, na conceptualização da implicação familiar junto da escola, seja devidamente ajustada à realidade do

desenvolvimento do adolescente (Nogueira et al., 2009). A comunicação e colaboração entre pais e professores acerca dos conteúdos, comportamentos, TPC, crenças, etc., constituem um contributo importante na promoção de um desenvolvimento positivo, saudável e de sucesso, quanto à orientação de futuro (Davis-Kean & Eccles, 2005).

Para Henderson e Berla (2004, cit. in Nogueira et al., 2009), a implicação dos pais na escolaridade dos filhos contribuiu para um aumento do sucesso e da integração escolar. No entanto esta implicação é mais um lugar-comum do que uma realidade, ou seja, ambos os grupos (família e escola) falam e abordam a questão, mas não existe um plano e uma estratégia de ação conjunta e independente. Os pais não sabem verdadeiramente o que se passa na escola, tal como os professores não sabem verdadeiramente o que se passa em casa dos alunos (Katyal e Evers, 2007, cit. in Nogueira et al., 2009). As questões relacionadas com os efeitos possíveis da implicação, cooperação pais-professores e envolvimento familiar são bastante discutíveis em termos práticos de sucesso. Estas questões estão muito relacionadas com probabilidades de isso acontecer, mas, por si, são fatores com uma objetividade frágil, face à globalidade da relação pais/filhos (Nogueira et al., 2009).

CAPÍTULO II: IDENTIDADE NO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO

No encontro, sinto quem sou de verdade.

Percebo lados em mim que até então estavam ocultos.

Torna-se vivo em mim o que estava encoberto e não conseguia ter vida.

O encontro desperta em mim vida nova.

Anselm Grun

A construção da identidade é a tarefa principal da adolescência. O adolescente procura ser reconhecido pelos outros e esforça-se pela sua afirmação, quer ser ele próprio, quer ser *eu* nas discussões, na construção do seu caminho. A família é o seu porto seguro; no entanto, procura a sua autonomia, o seu grupo de amigos e a iniciação da vida amorosa. Reconhece as mudanças que se operacionalizam em si, desde a biológica à cognitiva. O sujeito olha-se ao espelho e reconhece que está em mudança e compara-se com os outros. O adolescente em mudança procura a mudança social, familiar... O adolescente acha-se o revolucionário do novo mundo. Um novo mundo e novos olhares começam a marcar a vida do adolescente na construção da sua identidade. A interação é como a ferramenta do adolescente na construção da identidade. A família é a corrente elétrica que permite e possibilita a experiência da autonomia. A energia da família que é transmitida aos filhos leva-os ao novo mundo da sua identidade. Neste capítulo abordamos algumas questões relacionadas com a adolescência e a formação da identidade. Direcionamos a revisão da literatura para os autores que se encontram próximos da problemática da nossa investigação. Damos maior incidência à teoria eriksoniana, à teoria de Marcia e ao modelo de identidade proposto por Neuenschwander (2002).

2.1. A Adolescência na Esteira da Mudança

Refletir sobre a adolescência é refletir acerca da beleza da mudança quase radical, na “forma de ser”, na “forma de estar” e na “forma de ser com”. A revolução ontogenética ocorre numa esteira desejada e imposta positivamente pelas circunstâncias biológicas e culturais. Le Pichon (1999) sustenta que o tempo é definido pela cadência da mudança num mundo em permanente progressão, como uma “flecha do tempo” contínua. Cada mudança é vivida num fluxo constante de matéria e finalizada em cada etapa vivida em equilíbrio com o ambiente.

Erikson propôs a fase da adolescência como um estágio de desenvolvimento por direito próprio (Sprinthall & Collins, 1994). O adolescente, na sua fase de desenvolvimento de mudança, tem como principal desafio/tarefa a formação da sua identidade (Detry, 2001). O autor, Erikson, situa a adolescência num ciclo de vida cronologicamente periódico, a que chama esquema de desenvolvimento do ciclo de vida. Neste esquema, cada período é traçado por uma crise de desenvolvimento do ego, vista como uma oportunidade de evolução, estagnação ou mesmo regressão (Marcia, 2002). A adolescência é a entrada pela porta da mudança rumo ao futuro da identidade expressa em índices elevados de autonomia.

A mudança que ocorre na vida do adolescente diz respeito à totalidade do indivíduo na sua globalidade dimensional, incluindo as valências: (1) biológica; (2) cognitiva; (3) afetiva; (4) social; (5) profissional; (6) valorativa; e (7) espiritual (Jardim, 2007). Neste contexto, Marcia considera a pré-adolescência como uma fase importante para o desenrolar da adolescência, onde o indivíduo é colocado perante um dos períodos mais expressivos, ainda que de forma desordenada (Marcia, 1983). A pré-adolescência é uma fase desorganizada, podendo ser vista como um período de perturbação ou transição moderada. Face às naturais mudanças operadas no indivíduo, poderemos afirmar, tal como Marcia, que o adolescente tem a seu cargo a mudança relacionada com a adaptação, individualidade e identidade pessoal, estabelecendo a diferença entre o que lhe é imposto e aquilo que escolhe por si. Na adolescência, novas necessidades obrigam a mudanças de comportamento, a fim de serem encontradas respostas a novas necessidades, conduzindo o indivíduo a outras situações no surgimento de novas capacidades de resposta. Este carácter imprescindível de mudança com tudo o que está relacionado com os sentimentos, pensamentos e procedimentos do adolescente raramente se ajusta aos modelos desenvolvidos na primeira infância (Marcia, 1983).

Com a mudança da infância para o estágio seguinte, alteram-se os valores e as direções ocupacionais, vistas as exigências do novo estado de desenvolvimento. Os valores são reformulados ou recontextualizados, considerando as novas expectativas do adolescente. Os princípios e valores que em parte o orientavam, na fase da infância, entram numa fase de redefinição e até de reconstrução (Marcia, 2002). O autor entende que as regras e os conhecimentos da infância devem ser reformulados enquanto decorre a adolescência. O processo de mudança nesta fase é todo ele marcado por reinterpretações contínuas das experiências de vida, que se vão sucedendo à medida do tempo (Ferreira & Santos, 2007).

A adolescência é a primeira fase do ciclo do desenvolvimento em que a identidade pode ser formada e em que existem todos os ingredientes necessários para a sua construção. Na adolescência, o desenvolvimento físico, sexual, cognitivo, moral e afetivo coloca-se com toda a intensidade, proporcionando a construção da identidade. O adolescente, neste período de mudança e de redefinição, necessita de explorar e experimentar outros modelos de comportamento para conhecer novas necessidades de índole social e sexual, assumindo, deste modo, novas posturas perante si próprio, os pares e os adultos. O sujeito, ao assumir novos enquadramentos de compromisso devido à exploração, necessita de sentir um apoio forte nas suas alternativas, idealmente transmitido no âmbito familiar, social, do seu semelhante ou parceiros (Marcia, 2002; 1989; 1983). A procura do conceito de si próprio constitui o aspeto central no processo de mudança do indivíduo e no seu processo de desenvolvimento. A fase da adolescência, como período do ciclo de vida, é toda ela marcada pelo conceito de desenvolvimento, pela socialização e pelo desejo de integração (Claes, 2010). Dele dependem um certo nível de bem-estar e motivação para agir, assim como predisposição para determinar cada ação nas diversas valências da sua vida (Fontaine & Antunes, 2002/2003).

O conceito de identidade é essencial para se perceber as questões relacionadas com a adolescência, o que tem vindo a ser referido como fundamental para a análise psicológica da relação indivíduo/sociedade (Azevedo, 1992). O período da adolescência é o tempo da procura de “quem sou eu, de que sou capaz e do que gosto em mim” (Neuenschwander et al., 2007a), tempo de procura do autoconceito, aspeto central no desenvolvimento do sujeito. O autoconceito (“quem sou eu?”) surgirá como a principal tarefa do adolescente, face à fulcralidade da identidade como um dos maiores desafios que tem no seu quotidiano. É o tempo de busca de si mesmo e de indagação sobre o significado da vida (Silva & Costa, 2005).

Assim, podemos considerar a adolescência como a fase da última descentração, a libertação em relação ao concreto, para uma nova fase que poderemos designar como a idade quimérica, das elaborações teórico-filosóficas acima das apropriações do aqui e agora da vida (Piaget & Inhelder, 1973). Uma das características mais espantosas do adolescente é a sua capacidade de criar e elaborar teorias abstratas (Piaget, 1990a). Os adolescentes tornam-se

dados ao debate filosófico, à política, à estética, à música, etc.; uns escrevem, outros falam. Deixam de se referir a si próprios para apresentarem os seus sistemas e teorias que transformariam o mundo (Piaget, 1990a). São colocadas hipóteses de uma forma mental sobre um conjunto de explicações possíveis (Piaget & Inhelder, 1973).

A adolescência, enquanto período marcado pela formação da identidade (Claes, 2010), é igualmente o período de mudança nas relações com as figuras parentais e no surgimento de outros com significado nas suas vidas; é a fase da autonomia parental, da escolha de novas relações importantes, quer de amigos quer de namorados (Silva & Costa, 2005). A adolescência é uma fase de transformações, revelações, tentativas e ensaios, tendo como medida principal a conquista da independência pessoal. A mudança está presente em todo o processo de desenvolvimento nas diversas áreas de desenvolvimento do indivíduo, seja a nível físico, cognitivo, afetivo, moral e até espiritual (Taborda Simões & Lima, 2004).

A mudança ocorre igualmente na postura e na forma como é visto e se dá a reconhecer àqueles com quem interage direta e indiretamente. A nova posição espacial e histórica conduz o indivíduo à elaboração de um novo índice de funções sociais (Cloutier, 1985). Nesta perspetiva de mudança, e com maior expressão na cultura ocidental, é possível, de forma sucinta, sinalizar a mudança sobre três planos psicossociais: a) um sentido maior da responsabilidade e do compromisso; b) da submissão à procura do domínio e do reconhecimento; c) descoberta e acesso à sexualidade (Cloutier, 1985). Vários são os fatores sociais e culturais que influenciam o natural e necessário processo de mudança do indivíduo no seu caminho em desenvolvimento.

A identidade é submetida a vários requisitos e determinações sociais (Denoux, 1994), às autoestradas da informação (Gates, 1995), aos amigos virtuais e redes sociais, às metamorfoses derivadas das solicitações sociais, etc. O sujeito vive numa “encruzilhada cultural” (Denoux, 1994), numa teia complexa (Cassirer, 1995). Na mudança acontece a permanência que dá solidez à própria mudança. O final da adolescência é, assim, relacionado com o êxito de um sentido de identidade pessoal (Marcia, 1983), considerando o processo, dito normal, do desenvolvimento psicossocial.

2.2. Desenvolvimento: um Tempo de Caminho

As mudanças são oportunidades de desafios no crescimento humano, social, tecnológico, etc. As mudanças, enquanto estímulos ao desenvolvimento, alteram as circunstâncias da vida de tal forma, que as pessoas necessitam de encontrar novamente o seu caminho. O desenvolvimento sobrevém da interação da atividade pessoal e das influências circundantes (Neuenschwander, 2002). O desenvolvimento implica, assim, o decurso de uma etapa da vida para outra, numa dinâmica percecionada e congruente com as características do sujeito e do contexto de desenvolvimento.

Neste período da adolescência, o desenvolvimento consiste na procura de estados de estabilidade e de tranquilidade, de aumento do bem-estar e da autoestima, sendo marcado por uma crescente autonomia nos vários níveis e áreas do desenvolvimento cognitivo e afetivo (intimidade e relações sociais) em ordem ao sentimento de si realizado (Taborda Simões & Lima, 2004). O desenvolvimento marcado pela mudança atinge a sua plenitude/realização à medida que as tarefas psicológicas são alcançadas, confluindo em novas competências conquistadas e atribuídas a novos papéis sociais, num clima de bem-estar e integrados na história pessoal e social. O desenvolvimento saudável imprime a experiência da reciprocidade entre continuidade e mudança na vivência de novas experiências de vida. A capacidade de reação pessoal pelo domínio sobre si mesmo, sobre os outros e sobre as coisas torna possível a experiência de se ser alguém independente e exclusivo (Neuenschwander, 2002).

As experiências de vida, a valorização das mesmas e as respetivas consequências pelo modo como se exerce o controlo interno ou externo sobre as mesmas experiências, em parte, são modos operacionais do desenvolvimento humano. Atrevemo-nos a dizer que as experiências são desencadeadas por processos de necessidade, interesses, motivações, expectativas e estímulos. Piaget (1990a) entende a ação de todas as pessoas, desde os mais pequenos aos mais adultos, como um pressuposto do desejo desencadeado por uma necessidade psicológica afetiva ou intelectual, assumindo esta última a forma de uma questão ou de um problema. O sujeito vê-se todos os dias confrontado com novas situações que o motivam para um movimento, para uma pergunta, para uma ação. A necessidade está na origem da resposta de qualquer movimento, pensamento ou sentimento. A necessidade manifesta um desequilíbrio que obriga o sujeito a um exercício de procura na concretização de uma ação, para satisfazer essa necessidade. Muitas poderão ser as formas de necessidade; tudo o que procuramos deve-se a necessidades por nós identificadas (sentir fome, brincar, dormir, responder a uma pergunta, estabelecer laços afetivos, manter a opinião, defender a teoria apresentada). Assim, poder-se-á dizer que o ato de agir é condicionado pelas variantes

que exterior e interiormente surgem, e cada novo comportamento proporciona a reposição não só do equilíbrio mas também de um equilíbrio mais sólido do que aquele que existia na fase anterior à alteração (Piaget, 1990a).

Na satisfação das necessidades, dá-se como que uma incorporação da realidade na atividade própria do sujeito: a sustentação construída para lá do mundo exterior é conjugada e reajustada em função das alterações sofridas, adaptando-se a tudo o que é aparente. Este processo de assimilação e acomodação obriga o sujeito a “adaptar-se” a cada variação do exterior face à existência de necessidades, que provocam no indivíduo uma situação de desequilíbrio. Na construção das estruturas por que passa o indivíduo, no seu processo de desenvolvimento, são muitas as situações de erro, de tentativas de resposta e de regulações que envolvem, em grande parte, a autorregulação (Lourenço, 2007; Piaget, 1990a).

As necessidades e as respostas às mesmas expressam quanto o problema da adaptação está determinado na atividade do sujeito em ligação com a realidade edificada. A superação das necessidades conduz o próprio sujeito a interiorizar a sustentação de tudo o que faz, aplicando uma norma de funcionamento às ações interiorizadas e sujeitas a mudanças (Dolle, 2005). A adolescência, enquanto experiência, poderia ser avaliada no seu processo de desenvolvimento pela irrupção da capacidade de descentração e do seu caminho de mudança do egocentrismo para o equilíbrio pessoal e social (Lourenço, 2007). Poderemos considerar este estágio do desenvolvimento como a última forma de egocentrismo, devido à crença na onipotência da capacidade de reflexão por parte do adolescente, em que o *eu* intenso reedifica o universo e se capacita para o incorporar. Esta tendência egocêntrica expressa quanto o adolescente se atribui como salvador da Humanidade, concebendo assim todo o seu projeto de vida em função desta ideia (Piaget, 1990a). À medida que o adolescente reconcilia o seu pensamento com a realidade, encontra o seu equilíbrio. E encontra este equilíbrio quando descobre que o grande objetivo não é contradizer, mas preceder e interpretar a realidade em ação (Piaget, 1990a). Deste modo, o adolescente supera de uma forma equilibrada o egocentrismo e o pensamento concreto (Lourenço, 2007).

A vida faz-se caminhando, e neste processo dinâmico o indivíduo tem a oportunidade de, pelo ritmo e atividade que imprime ao seu percurso, tornar-se ele próprio livre e independente nas suas decisões, integrando serenamente as influências sociais. Nesta caminhada, o adolescente desenvolve os seus potenciais pelo modo como explora e se compromete face a si e aos outros, garantido desta forma uma personalidade integrada e congruente (Marcia, 2002; 1966; Neuenschwander, 2002). O indivíduo, na sua demanda de realização humana, é convidado a potencializar as suas capacidades nas diversas experiências de vida que vai vivendo. As experiências de vida que derivam das mudanças genéticas, de mudanças nos contextos familiares (rutura familiar, emprego/desemprego, situação

financeira, relação com os irmãos), educativos (mudança de escola, de colegas de turma, de professores, as notas), espaciais (mudança de terra, de casa), socioculturais (grupos sociais, desportivos, valores e transmissões familiares), são preponderantes no desenvolvimento como indivíduo (Neuenschwander, 2002).

Ao longo da vida, o sujeito tem inúmeras experiências de interação e de intervenção sobre o meio em que vive. As suas participações são construtoras de novos sentidos, permitindo, assim, que a pessoa guarde na sua memória todo um conteúdo organizado de experiências vividas. A estrutura da identidade é o que fica conservado na memória das experiências passadas ao longo do tempo (Azevedo, 1992). Ao acentuarmos a importância e pertinência das experiências de vida nas tarefas de desenvolvimento, entendemos todas as suas modalidades. As experiências, aparentemente negativas, podem constituir desafios inigualáveis no processo de autossuperação e superação face ao meio que o rodeia, pela afirmação e descoberta de capacidades até então ocultas. O surgimento de necessidades inesperadas e surpreendentes por vezes obriga a reintegrações em busca de equilíbrio no agir e no estar (Piaget, 1990b; Tabora Simões & Lima, 2004).

Ao longo das diversas experiências de vida, ou seja, no seu desenvolvimento, o adolescente efetiva a sua reorganização pessoal e relacional pelas ações e compromissos assumidos. As experiências originam-se e são originadas num contexto. Como tal, é importante que a sua leitura seja analisada e interpretada de forma a encontrar os caminhos e as alternativas para o bem dos intervenientes, neste caso, dos adolescentes nos seus espaços de crescimento. Na reciprocidade das mudanças intrapessoais e mudanças de contexto, o indivíduo vai ampliando o seu desenvolvimento.

Neuenschwander (2002) refere que as experiências incitam formas de desenvolvimento nomeadas por “superção de situações ou acomodação”, o que significa que as experiências são sempre oportunidades de crescimento, ainda que aparentemente estejam desenquadradas das expectativas ditas convencionais ou normais. Uma situação de acomodação pode, quem sabe, um dia despertar para uma situação de abertura à novidade de um novo modo de vida. As experiências são únicas na história de cada indivíduo. As experiências de vida podem ser correlacionadas na fase da adolescência com as tarefas de desenvolvimento. Assim, importa reportarmo-nos aos trabalhos de Havighurst (1972) os quais desenvolvem a temática das tarefas de desenvolvimento e a respetiva superção. Já Erikson (1976a) desenvolveu a problemática das tarefas de desenvolvimento enquanto tarefas de resolução, ocorridas na interação entre as normas sociais e os valores individuais na fase de desenvolvimento, no caso do nosso estudo, na identidade enquanto tarefa principal da adolescência.

Vejamos as tarefas de desenvolvimento propostas por Havighurst (1972; enumerou oito tarefas) e atualizadas (numa lista de dez tarefas) por Dreher & Dreher (1985; 1991, cit. in Neuenschwander, 2002, 39-40):

1. Construção de um círculo de amigos: são estabelecidas novas relações, mais profundas em ambos os sexos.
2. Aceitação de manifestações novas do próprio corpo: transformações do corpo e aceitação do próprio corpo.
3. Apropriação de comportamentos que, na nossa sociedade, se esperam de um homem ou de uma mulher.
4. Início de uma relação íntima com um companheiro ou companheira (namorada/namorado).
5. Tornar-se independente da casa paterna ou desvincular-se da casa dos pais.
6. Saber o que se quer e o que é necessário saber (aprender) para isso.
7. Desenvolver representações acerca de como devem ser os futuros parceiros e família.
8. Ter-se a si mesmo em imagem: saber quem se é e o que se quer ser.
9. Desenvolvimento da sua própria representação do mundo: ter consciência de quais os valores a que se dá importância e que deverão ser aceites como normas do seu comportamento.
10. Desenvolvimento de uma perspectiva de futuro: planejar a sua vida e controlar objetivos que se pensa poder atingir.

A superação das tarefas de desenvolvimento espelha-se no desenrolar do indivíduo e no seu processo de crescimento. A superação das tarefas, quando bem-sucedidas, permite novos rasgos na redefinição de objetivos, assim como uma abertura a novas orientações de futuro e estruturas. As estratégias de superação ocorrem nos contextos do indivíduo e na constituição da sua formação, mas também na existência de estímulos exteriores que podem favorecer o processo de superação de um modo otimista e confiante. As tarefas de desenvolvimento expressam-se em todo o processo da construção da identidade como manifestação da paridade absoluta, explícita na concretização assumida, livre e necessária das respetivas tarefas (Erikson, 1976a). Podemos assim concluir que o desenvolvimento por que o adolescente passa é causado e dominado pelas suas experiências vividas através de tarefas e ocorrências de desenvolvimento e pela capacidade de suplantar essas mesmas experiências (Neuenschwander, 2002). Ou seja, viver o desenvolvimento é viver na superação e na procura de uma igualdade de forças, para que seja, enfim, atingido um estado ideal que requer a construção de novas estruturas, equilíbrios e adaptações (Neuenschwander, 2002).

2.3. Identidade, uma Abordagem Multiforme

A investigação acerca da identidade exige uma abordagem multiforme (Detry, 2001) face à presença de inúmeros e diversos fatores na formação da mesma. O «eu» adquire a identidade na base de uma experiência constante e contínua e transmite um sentimento de individualidade e subjetividade (Neuenschwander, 2002). A formação da identidade acontece na correlação simétrica da presença dos fatores intrapessoais (capacidades inatas do indivíduo e as capacidades adquiridas), fatores interpessoais (identificações com outros com significado) e fatores culturais (valores sociais a que um adolescente está exposto na comunidade, ambiente em que se desenvolve). O sentimento de se ter uma identidade pessoal dá-se de dois modos: perceber-se como sendo o mesmo e contínuo no espaço e no tempo; alteridade no ser reconhecido na semelhança e na continuidade assente na mudança.

O autoconceito do indivíduo é importante para a formação da identidade e pressupõe alguns aspetos importantes, tais como a relação do sujeito com o seu ambiente e o autoconceito como ramificação de representações cognitivas relativas ao eu (o trabalho, as diferenças culturais) (Neves & Faria, 2009). Rosenberg (1979, IX) definia o autoconceito como a articulação e relação dos pensamentos e sentimentos registados em si mesmo. No nosso trabalho, assumimos com Neuenschwander (2002) e Detry (2001) que o autoconceito é apenas um componente da identidade, e é neste pressuposto que fazemos a nossa reflexão. Claes (1990) diz que existem três circunstâncias temporais no desenvolvimento humano que, no seu conjunto, marcam o perfil de cada geração: a idade cronológica, a idade social e a idade histórica. As três idades são determinantes para o tipo de desenvolvimento do adolescente. A identidade expressa em si a problemática das três modalidades temporais. A cronologia e as suas mudanças trouxeram e facilitaram diferentes visões do que é ser pessoa (Azevedo, 1992). O conceito de identidade tem sido um problema do decurso do desenvolvimento histórico. No período medieval, eram atributos como a genealogia ou o estatuto social que eram importantes; no período moderno, a posição social começa a depender da realização individual e não só da origem social (Azevedo, 1992).

O estabelecimento da identidade é um desafio em que é necessário saber optar por diversas funções e valores, sendo este um processo que requer reflexão pela transformação contínua que implica (Azevedo, 1992). Para José Azevedo (1992, 115) a “*modernidade é tempo de problemática de identidade*” devido à fragmentação e à incapacidade de manter uma ligação com os significados resultantes das transformações sociais. A identidade está ligada a práticas sociais, cultura, padrões de comportamento, formas de estar. A identidade tem presente as aquisições naturais (herança familiar, posição de filho) bem como os fios do seu desenvolvimento implicados no processo interativo e relacional. A identidade leva-nos ao desempenho e à assunção, de forma estabelecida ou voluntária, de funções que a estruturam e engrandecem no panorama social ao longo da vida.

A identidade constrói-se pela relação indivíduo/sociedade, na relação eu/outro, ou o outro (tu, grupos, instituições). O indivíduo constrói a sua identidade através de um sistema de categorizações funcionais e de valorizações ligadas aos seus conflitos de procura de identidade e de autonomia. A identidade pessoal é sistematizada internamente numa estrutura cognitiva e afetiva, que contribui para reorganizar o passado, reger o presente e encaminhar o futuro de cada indivíduo. Este processo construtivo é concebido em função da comparação de vários planos de mudança: o do indivíduo e o das pessoas ou organizações com particular encargo de modificar a sua trajetória de vida. A identidade não é o somatório de identificações já feitas ao longo da caminhada histórica da pessoa, mas abrange as que denotam enriquecimentos e mudanças contínuos transformados por identificações projetivas e introjetivas, que resumem de forma mais ou menos harmónica a operação durante o período de adolescência, com o intuito de construir “*um todo original, suficientemente integrado e coeso*” (Sequeira, 1992, 318).

De acordo com Erikson (1976a), a formação da identidade constitui o essencial do desenvolvimento da personalidade do adolescente. A formação da identidade torna-se, assim, um processo integrador das transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro, e envolve um sentido de unicidade e uniformidade. A unidade da personalidade é sentida pelo sujeito, reconhecida pelos outros e mantém uma certa consistência ao longo do tempo. A identidade expressa e constrói-se, continuamente, durante a vida do indivíduo (Neuenschwander, 2002). Neste contexto, Erikson sublinha o conceito de identidade estabelecendo-lhe as seguintes correspondências:

- 1) uma procura inconsciente de uma continuidade nas vivências;
- 2) um sentimento consciente de unicidade individual;
- 3) solidariedade para com os ideais de um grupo.

A identidade contém, portanto, conotações psicológicas, sociais e de desenvolvimento (Neuenschwander, 2002). A construção da identidade é um processo de crescente diferenciação e torna-se mais abrangente na medida em que aumentam os contatos; a construção da identidade ocupa um conjunto de sistemas que abrange a reflexão e observação simultâneas através das quais, e sobrevivendo ao funcionamento mental em todos os níveis, o sujeito se autoavalia mediante o que entende quanto à avaliação dos outros sobre a sua pessoa, em comparação consigo mesmo e com um padrão que lhes é significativo. Deste modo, ele avalia a forma como os outros o avaliam, sob o mesmo prisma em que se conhece a si próprio e por comparação com os demais, assim como com os padrões com que se identifica e mais lhe interessam (Erikson, 1976a). A reflexão sobre a construção da identidade implica a capacidade de diferenciação, tendo subjacente a alteração da competência cognitiva do indivíduo (Piaget, 1990b).

O processo de formação da identidade tem a sua crise normativa na adolescência e é um exemplo paradigmático da interação entre o psicológico e o social (Marcia, 2002), constituindo a ocasião fulcral que medeia a infância e a idade adulta, no processo de desenvolvimento socioemocional (Detry, 2001). Sprinthall & Collins (1994) referem que a análise excepcional de Erikson assenta na sua capacidade de entender a relação tripla entre o *“indivíduo, o ambiente imediato e as influências históricas”*. Por seu turno, Erikson refere, como uma prévia condição metodológica para compreendermos a identidade, uma psicanálise sofisticada que inclua o meio. Desde a infância, a interação é o fator de reconhecimento e de desenvolvimento do *eu*, ou seja, a identidade do ego só adquire verdadeira força a partir do momento em que as ações reconhecidas e constantes passam, culturalmente, a ter significado (Erikson, 1976a). Nesta perspetiva são oferecidas, à criança, numerosas oportunidades de se identificar, de forma mais ou menos experimental, com os hábitos, traços, ocupações e ideais de pessoas reais e fictícias de ambos os sexos. A era histórica em que vive é determinante para a experiência de modelos socialmente significativos que lhe são demonstrados. A identidade psicossocial é imprescindível como fundamento na breve existência presente do homem e desenvolve-se a partir da combinação sucessiva de todas as identificações (Erikson, 1976a). O percurso de solução de problemas na formação da identidade gira em torno da opção de atividades, da capacitação de valores em que se acredita e nos quais se viverá, bem como na progressão de uma identidade sexual regular (Papalia & Olds, 2000).

Na ótica de Erikson, face a cada etapa, o indivíduo vai fazendo aquisições psicossociais perante um novo conflito nuclear que soma uma nova qualidade do ego, assim como um novo critério de fortaleza humana acumulada (Erikson, 1976b). Erikson constrói, deste modo, um diagrama como um esboço de plano psicossocial, um *“esquema de desenvolvimento do ciclo da vida”* (Marcia, 2002, 200). Assim, e para uma melhor

compreensão do diagrama, é imprescindível ter presente que o desenvolvimento psicossocial é um encadeamento de períodos críticos, de momentos decisivos de escolhas, “*entre o progresso e a regressão, a integração e a sujeição*” (Erikson, 1976b, 249).

Erikson sublinha ainda a importância do aspeto social da identidade, como vimos anteriormente, paralelamente ao valor do aspeto genético. Deste modo, conclui-se que o desenvolvimento humano é tudo o que concerne ao crescimento no terreno genético (*princípio epigenético*) (Neuenschwander, 2002). Todas as etapas de crescimento estão correlacionadas, podendo, nesta altura, afirmar que todos os passos de crescimento são passíveis desde o início de qualquer ação, já que cada uma destas exige a integração de todas. O tempo despendido em cada etapa é variável, dado que os ritmos são diferentes, o que não prejudica o desenvolvimento psicossocial. Em cada etapa, a personalidade trava combate com os perigos, mesmo quando as reações químicas do corpo combatem a sua degradação (Erikson, 1976b).

Com efeito, Erikson identifica as virtudes básicas em cada etapa psicossocial do diagrama. Por exemplo, a “*identidade versus confusão do papel identifica a devoção e a fidelidade, a intimidade versus isolamento a filiação e o amor*” (1976b, 253). O diagrama distingue oito idades, assim como uma definição do seu conteúdo, que não é mais do que uma sequência de estádios inter-relacionados. O conceito de epigénese demonstra a ocorrência do crescimento psicológico, por ciclos e fases consonantes com um plano de fundo (Sprinthall & Collins, 1994). Os estádios que mais nos dizem respeito são o 5.º e o 6.º: Identidade *versus* Difusão e Intimidade *versus* Isolamento. Vejamos, pois, algumas das características dos dois estádios do diagrama epigenético que se relacionam com a nossa preocupação teórica/prática.

Com a entrada na adolescência, deparamo-nos com a fase da crise de identidade, resultante da resolução de um momento crítico (Detry, 2001). Podemos falar da crise de identidade como o aspeto psicossocial do adolescente (Erikson, 1976a), em que o embate que sobressai na adolescência é a própria edificação de uma identidade: integridade *versus* difusão (Neuenschwander, 2002). A crise consiste, portanto, na perspetiva eriksoniana, num momento de tensão no normal desenvolvimento do indivíduo e sempre numa perspetiva positiva em ordem à formação do mesmo (Detry, 2001).

Em todos os estádios de desenvolvimento, a continuidade e uniformidade da experiência são aspetos determinantes; no presente estágio, todas as uniformidades e continuidades são discutíveis. Os jovens, perante a rapidez do seu crescimento e com as tarefas dos adultos em perspetiva, preocupam-se agora, principalmente, com o que aparentam ser aos olhos dos outros, comparando o que sentem com o que são. Desejam um

novo sentido de continuidade e coerência e pretendem incluir a maturidade sexual (Erikson, 1976a; 1976b). O sujeito deseja, assim, encontrar a base da sua personalidade, que reside na forma como ele vê e o modo como é visto pelos outros. O sentimento de identidade do ego é a construção fundamentada de coerência e continuidade no passado, que se une à coerência e continuidade dos outros, ao ponto de ser palpável numa promessa de carreira (Erikson, 1976b).

Os jovens, face à situação de confusão (difusão), procuram manter-se juntos, chegando aparentemente à perda da identidade pela superidentificação com os heróis dos grupinhos e das multidões (Erikson, 1976a; 1976b). O surgimento da mentalidade do clã é habitual nesta fase, como a crueldade implícita na exclusão de quem é diferente, seja na cor da pele, nos antecedentes culturais, nos gostos e dotes, nas vestimentas, e outros sinais grupais. Os jovens nesta fase, por vezes, tornam-se intolerantes como defesa contra a confusão do sentimento de identidade. A noção de entreajuda no grupo é dominante. Estes grupos são, por vezes, fechados, exigentes e exclusivistas, desenvolvendo um sentimento de lealdade que, em muitas situações, chega à perversidade (Erikson, 1976a; 1976b). Nesta fase, o amor é mais uma “paixão” enquanto transferência da sua imagem noutra pessoa, para a ver refletida (enquanto espelho).

A identidade difusa pode ser definida como um estado de amnésia persistente ou uma demanda sucessiva em busca do *eu*. “*As personalidades difusas são habitantes estranhos na sua própria terra, sem raízes nem história*” (Sprinthall & Collins, 1994, 200). O indivíduo que se encontra em estado de confusão de identidade perde a capacidade de concentração, assim como se torna avesso à competição e diminui ou perde a capacidade de trabalho, de exercício e de sociabilidade (Erikson, 1976a); o adolescente manifesta “*sinais de incapacidade de fixar-se numa identidade ocupacional*” (Erikson, 1976a, 132; 1976b, 241), ideológica, religiosa, etc.

Na parte central da adolescência, a mente do adolescente é essencialmente uma “mente do moratorium”, ou uma fase psicossocial entre a infância e a idade adulta, entre a moral apreendida enquanto criança e a ética em pré-evolução do adulto (Erikson, 1976b, 242). A moratória psicossocial é um processo integrante no desenvolvimento humano (Erikson, 1976a), existindo uma verdadeira procura de alternativas, e não uma resignação ou desistência. É, sobretudo, uma fase em que o adolescente tem oportunidade de apurar a definição da sua identidade (Detry, 2001). O indivíduo sente necessidade de se pôr à prova, numa diversidade de experiências que lhe permitem um autoconhecimento mais real e profundo. A resolução de crises durante a adolescência passou a ser considerada não como a transição entre a difusão da identidade e a própria identidade, mas como o surgimento da fidelidade (Sprinthall & Collins, 1994).

A fidelidade é a virtude que se adquire no período da formação da identidade e é a força vital que o adolescente necessita para se desenvolver. A fidelidade, por sua vez, só pode surgir na fase da reciprocidade com os outros e as organizações sociais da comunidade (Erikson, 1976a). A fase da identidade/fidelidade/compromisso é de grande importância na construção do futuro profissional, adoção de valores, convicções, família, etc. O grau de fidelidade dos adolescentes aos compromissos assumidos influencia a sua capacidade de construção e solução de crises/desafios da identidade (Papalia & Olds, 2000). A relação fidelidade/diversidade possibilita ao jovem a capacidade de seleção. Se aquela for destituída de aspetos diversificados, pode converter-se em obsessão e tédio. A diversidade sem a aceção da fidelidade não passa de um relativismo sem conteúdo. O binómio fidelidade/diversidade acarreta, nesta fase, exclusões naturais. A seleção passa por uma certa exclusão do seu meio parental (ou uma certa renúncia), que, por sua vez, está ligada à perspectiva histórica que os adolescentes têm bem presente. A perspectiva histórica é um sentimento da consumação de factos significativos, a par da necessidade absoluta de compreender totalmente o tipo de situações que determinam outras e o porquê que o ser humano tende a praticar e desenvolver na adolescência. Esta será uma das razões por que os jovens, facilmente, rejeitam o que é irreversível (Erikson, 1976a). Neste contexto, logo que a fidelidade descobre o seu campo de ação, o ser humano estará apto a colocar-se no lugar de adulto. Os adolescentes que desenvolvem, de maneira satisfatória, a virtude da fidelidade na adoção de valores, ideologia, religião, ocupação, pessoas, em vez de simplesmente aceitarem as escolhas dos pais, estão a dar largos passos no sentido da identificação pessoal (Marcia, 1966; Papalia & Olds, 2000).

A verdadeira intimidade só é possível quando a formação da identidade está em pleno desenvolvimento. Esta fase situa-se além da identidade, ou seja, na vida depois da adolescência e poderá acarretar o retorno de algumas formas de crise de identidade (Erikson, 1976a). O adulto jovem, que brota da busca e persistência de uma identidade, anseia e dispõe-se a fundir a sua identidade com a de outros. O jovem, nesta fase, está preparado para a intimidade: possui faculdades para se entregar a filiações e associações reais, de forma a poder ampliar a valência ética para ser fiel a essas associações (Erikson, 1976b). O adulto jovem começa a amar alguém, a quem se entrega. Começa a dedicar mais tempo a uma pessoa do que ao grupo. Os seus interesses desviam-se do grupo para uma pessoa, sem esquecer o grupo. A reciprocidade é a dimensão essencial, uma vez que ambos os indivíduos devem processar simultaneamente as necessidades, pensamentos e sentimentos um do outro (Sprinthall & Collins, 1994). O amor é a virtude que se forma e se desenvolve neste estágio. O sujeito é, agora, o governante dos modos orgânicos e dos conflitos nucleares, de modo a poder enfrentar e vencer o temor da perda.

Em termos estritos, Erikson sublinha (1976b) que só agora se pode desenvolver plenamente a “verdadeira genitalidade”. É na adolescência que as questões relacionadas com a orientação sexual se colocam e se expressam, tais como: o interesse sexual, a relação romântica e afetiva (Papalia & Olds, 2000). Os adolescentes podem tornar-se sexualmente ativos conforme o mesmo princípio do compromisso e crise/exploração. Deste modo, o desejo de novas experiências, o caráter de afirmação da sua maturidade, a influência dos pares, a necessidade de intimidade, para fazer face a possíveis situações de pressão emocional, poderão influenciar e promover a dinâmica da atividade sexual (Papalia & Olds, 2000). Reputando as diversas fases da sexualidade, conclui-se que esta é uma extensão de assinalável importância, no que concerne ao desenvolvimento dos jovens e cuja influência se estende à saúde física, mental e de condições de excelência para o seu bem-estar (Dias, Matos & Gonçalves, 2007). O desenvolvimento da identidade passa também pelo desenvolvimento da conceção e experiência da sexualidade no seu todo, como a inclusão do desenvolvimento da intimidade e autonomia.

Quando o sujeito não consuma relações íntimas, poderá chegar à idade adulta retendo em si um profundo sentimento de isolamento, evitando contactos que obrigam à intimidade e surgindo, assim, a tendência para o distanciamento, a facilidade em repudiar, etc. Em oposição à intimidade está o distanciamento. A tendência para o isolamento e, por vezes, a destruição de resistências e pessoas, cuja natureza pode afigurar-se perigosa para as próprias, facultam a invasão do território exclusivo das relações íntimas (Erikson, 1976b). Esta crise revela que o processo de formação da identidade não atingiu o pleno desenvolvimento.

A intimidade é a consequência natural, no ciclo epigenético, da plena formação da identidade. O jovem, ao adquirir a sua identidade, torna-se capaz de fazer opções, incluindo a opção afetiva por alguém; neste estágio, as escolhas e seleções poderão sedimentar-se numa escolha partilhada na relação de intimidade. Orlofsky (1978), com base na teoria de Erikson sobre a identidade e na contribuição de Marcia ao nível da definição dos estilos de identidade, procurou investigar a relação entre identidade e intimidade. Seguindo a linha condutora da análise de Orlofsky (1978), deparamo-nos com a existência de uma conexão significativa entre o estado da intimidade e o estado da identidade. Esse estado confere a condição necessária e indispensável para alcançar uma identidade estável em modelos adultos de intimidade.

O contributo de Erikson, tanto para a conceção da identidade e da adolescência (Gallatin, 1978) como para o entendimento da relação identidade/intimidade, é de vital importância, porque, em vez de permanecer apoiado no argumento da teoria psicanalítica, desenvolveu a teoria de ciclo vital de desenvolvimento, que examina as circunstâncias sociais a par de aspetos psíquicos e sexuais (Neuenschwander, 2002). Marcia subscreve a teoria de Erikson ao afirmar que a transformação deste estágio é projetada na forma expressiva da identidade do adolescente, conferindo-lhe aspetos de igualdade e continuidade (Mackinnon & Marcia, 2002). Corrobora-a de igual modo quando reforça que a formação da identidade acontece no quinto estágio, como a principal tarefa do desenvolvimento do adolescente. Para Marcia, a identidade é a expressão sintética, por excelência, da estruturação do desenvolvimento psicossocial determinado por Erikson (Costa, 1991).

Com efeito, James E. Marcia elaborou o Identity Status Interview (ISI) semiestruturado, refletindo a aplicação empírica da teoria de Erikson (Marcia, 1966; Neuenschwander, 2002), ao dar ênfase à operacionalização do conceito, pelo resultado do processo, junto de jovens universitários, explorando três temas: ideologia, profissão e implicação sexual (Marcia, 1966). Como este autor refere, o estudo empregou regras e critérios proporcionais à formulação de Erikson, de forma a testar a crise de identidade como tarefa psicológica. No seu entender, este estudo contribuiu para constatar estilos individuais, como medida e legitimação do sistema de avaliação, na constituição do aspeto psicossocial para o surgimento da identidade do ego (Marcia, 1966).

De acordo com o método desenvolvido por Marcia, a entrevista levanta indicadores para a profissão, parceria/família e valores/ideologia como determinação das variáveis “compromisso” e “exploração/crise”. A “crise/exploração” alude ao ciclo de exploração efetuada pelo adolescente na preferência de alternativas com significado; o “compromisso” examina a intensidade do adolescente quanto ao seu investimento pessoal, ou como uma reflexão importante de opções ocupacionais, ideológicas e diretivas interpessoais independentes de sentimentos de culpa, ansiedade e inquietação (Marcia, 1966, 1989). Com a operacionalização das duas variáveis, crise e compromisso, obtêm-se quatro configurações como estado de identidade ou estatuto identitário: os que são atribuídos por estas formas definem-se quanto ao teor da presença ou ausência de um período de crise em que tomam uma decisão, assim como do desenvolvimento ao nível do seu investimento pessoal ou compromisso (Marcia, 1980). À medida que o adolescente explora e se compromete, define-se o seu estado de identidade: os processos de exploração e compromisso estão subjacentes aos estatutos da identidade (Marcia, 1966). Deste modo, para este autor, a reflexão sobre adolescência e identidade é perpassada pela análise sobre crise/exploração e compromisso, enquanto se tornam algo decisivo no sistema de desenvolvimento da adolescência, visando a

tarefa específica da formação da identidade (Marcia, 1989). Os dois processos (exploração e compromisso) encontram-se presentes em todas as fases da vida; assim, o requisito primordial para o crescimento do ego é um tempo determinado para ir à sua descoberta e assumir compromissos (Marcia, 1994; 1989). A identidade acontece no desenrolar da exploração e compromisso na vida do indivíduo, ao longo do seu trajeto, e os dois processos ocorrem num nível cognitivo, afetivo e comportamental, imbuído de um grau de desenvolvimento significativo (Marcia, 1989).

Como vimos anteriormente, os critérios usados para estabelecer o estágio de identidade consistiram nas variáveis crise e compromisso, aplicadas à escala ocupacional, família, religião, ideologia política, crenças sociais, valores interpessoais e sexuais. A identidade é entendida na sua formação como a escolha de resoluções e compromissos, método que é antecedido por um período de exploração de opções. Pelo exposto, a crise é atribuída ao período de compromisso do adolescente e das suas escolhas entre opções e alternativas que lhe fazem sentido; o compromisso alude ao grau de investimento pessoal que o adolescente demonstra (Marcia, 2002; 1966). Quando o adolescente manifesta um índice alto na exploração e no compromisso, encontra-se num estatuto de realização de identidade. Mas vejamos o quadro sinóptico da teoria de Marcia (Mackinnon & Marcia, 2002, 71): *“Identidade Realizada - elevado compromisso e exploração; Moratória - baixo compromisso e elevada exploração; Atribuída - elevado compromisso e baixa exploração; Difusão - baixo compromisso e baixa exploração.”*

A relação exploração/compromisso acompanha o indivíduo em todo o seu percurso de desenvolvimento da identidade, constituindo-se esta como uma estrutura dinâmica e sujeita a mudanças (Costa, 1991). No entender de Marcia (1989), no caso do desenvolvimento da identidade, os requisitos mínimos prescritos devem implicar sanções e encorajamento sociais de estudo, a diversidade reconhecida de atividades ocupacionais e de formação de ideias que contenham compromissos. Deste modo, prestar-se-á um desenvolvimento razoável do indivíduo em todos os ambientes de integração, como a escola. O adolescente, para avançar em direção ao futuro, na construção da identidade pela dialética exploração/compromisso, precisa de apoio social para que o seu desenvolvimento ocorra em equilíbrio, sem o qual, em ordem a uma identidade realizada, pode não acontecer. O indivíduo é ator envolvido ativamente na construção da sua própria vida na relação com as demais figuras com quem partilha o seu caminho de realização (Claes, 2010). Os quatro estatutos distinguem-se pelos jovens que passaram por uma crise ou pela forma exploratória em que decorreu o processo de desenvolvimento da identidade (Neuenschwander, 2006).

Marcia (2002) vê os estádios de identidade como quatro possibilidades em que, no término do período da adolescência, o indivíduo pode converter a questão da identidade e a difusão da identidade. Os quatro estádios são, assim, fundamentados nos critérios de exploração e compromisso nas áreas úteis da vida, tais como: ocupação, ideologia e valores interpessoais (Mackinnon & Marcia, 2002). Marcia parte da perspectiva de Erikson da representação de investimento na área profissional, no intento do que “eu sou”, nas faculdades intelectuais dirigidas ao que “eu acredito”. Ao concentrar-se no processo e no que lhe está contido, produziu um sistema de “*quatro modos, estilos ou momentos*” de acesso à identidade que se denomina estatutos de identidade (Costa, 1991, 48).

Os indivíduos no «estádio difusão de identidade» são inábeis e inaptos a admitir compromissos, e o seu período de exploração é ocupado com pensamentos sem rumo em detrimento de uma luta devotada ao encontro de diretrizes adultas em si mesmos (Marcia, 2002). Nesta fase, o adolescente pode ou não ter atravessado um período de crise, e a falta de compromisso será o seu cunho, ou seja, não se terá resolvido por encontrar uma ocupação e nem se preocupa com esse facto (Marcia, 1966). Os indivíduos que se encontram neste estádio são aqueles que apresentam sinais de maior dificuldade de adaptação (Mackinnon & Marcia, 2002), o que para Marcia são os que precisam de maior cuidado terapêutico. Segundo a sua análise, estes jovens sentem que não são capazes de estar à altura das expectativas e anseios dos seus pais do mesmo sexo (Marcia, 2002).

Entende este autor que o modelo mais habitual de os adolescentes encetarem a formação da sua identidade é “*começar como identidade atribuída*” (Marcia, 2002, 202). A «identidade atribuída» refere-se a uma adoção de valores e planos parentais ou de outras autoridades. Os indivíduos no estádio da identidade atribuída, ainda que apresentem um sentido firme de identidade, não apresentam sinais de que tenham explorado alternativas (Mackinnon & Marcia, 2002). Estes indivíduos escolhem a identidade que a família lhes infunde, sem colocarem interrogações sobre a sua atribuição (Mackinnon & Marcia, 2002).

No «estádio moratória» os indivíduos encontram-se a elaborar a sua identidade através da exploração ativa (Mackinnon & Marcia, 2002), isto é, já se lançaram na fase da exploração (Marcia, 1994). Nesta fase lutam por edificar algo, mesmo que embatem num período crítico com compromissos indeterminados, discriminando-se dos indivíduos que permanecem no estado de difusão de identidade, numa luta que parece estabelecer compromissos. Este processo de moratória é bastante necessário e positivo no indivíduo, ainda que por vezes, ora num sentido ou no outro, e devido a essa luta, sejam empenhados, irritantes, particularmente perceptivos, moralmente provocantes e quase sempre cansativos (Marcia, 2002; 1966).

Os indivíduos que se encontram no estágio de «realização de identidade» passaram por uma fase de crise e estão comprometidos com uma tarefa em paralelo com a formação de ideologias (Marcia, 1966). São, assim, indivíduos que ensaiam uma fase de exploração e concretizam compromissos nas valências ocupacionais, ideológicas e sexuais (Slugoski, Marcia & Koopman, 1984). Para Mackinnon e Marcia (2002), as pessoas neste estágio de identidade responsabilizaram-se na exploração moratória, assumindo convenções que uma “ocupação/carreira, papel e/ou ideologia” acarreta. Este período é o mais ampliado, inovador, adaptativo de todos. Os indivíduos neste estágio raramente “procuram terapia”; dão atenção aos conselhos dos outros sobre como procurar os seus objetivos preferidos (Marcia, 2002). O facto de o indivíduo se encontrar no estágio de realização de identidade não significa que não venha a ter crises de identidade ao longo da vida e que a sua situação de compromisso não venha a sofrer mudanças (Marcia, 2002).

A identidade é um processo, mesmo que a sua resolução inicial aconteça durante o final da adolescência, que continua ao longo da vida (MacKinnon & Marcia, 2002). É um processo sempre inacabado face às circunstâncias contingentes do indivíduo e do meio em que o mesmo acontece (Marcia, 1980). A identidade também passa por reestruturações, desenvolve-se ao longo do tempo e pode ser descrita pelo seu conteúdo e pelas suas dimensões (Rosenberg, 1979; Detry, Neuenschwander & Silva, 2005). Na linha de Rosenberg (1979), Neuenschwander (2002) e Detry et al. (2005) propõem cinco categorias da identidade, como pode ser observado na figura 1.

1. Conteúdo pessoal, inteligência	Capacidades cognitivas, temperamento...
2. Social	Comunidade humana, pares, família, etc.
3. Material e geográfico	Relacionado com objetos e dinheiro
4. Convicções abstratas e filosóficas abstratas	Filosofia, religião, opiniões
5. Ações e comportamentos	Objetos de comportamento ou pensamentos

Figura 1 - Conteúdos da identidade (Detry et al., 2005)

Esta categorização permite classificar a diversidade dos conteúdos possíveis da identidade. A identidade e os seus conteúdos podem ser descritos em três dimensões (fig.2).

1. Dimensão biográfica	A identidade desenvolve-se por causa de numerosos acontecimentos. O passado define a identidade; por outro lado, ela abre-se a novas perspectivas de futuro (Detry & Cardoso, 1996). Estamos perante a dimensão do tempo (Que probabilidade temos nós? Quero casar e ter filhos? etc.).
2. Dimensão de avaliação	A presença da moral no desenvolvimento da identidade. A decisão sobre o que é importante na sua vida. O aspeto afetivo - o que é que agrada ou não -, valores que guiam o comportamento. Autoestima e bem-estar.
3. Controlo	A necessidade de fazer a experiência de ter influência. A experiência da influência produz no sujeito um centro de eficiência, eficácia. Produzir efeitos é central na formação da identidade. Locus-controlo.

Figura 2 - Dimensões da identidade (Detry et al., 2005)

De acordo com Detry et al. os conteúdos da identidade estão relacionados com estas dimensões que permitem classificar os conteúdos da identidade e encontrar uma estrutura na descrição. Existe entre as categorias de conteúdo e as dimensões uma relação expressiva de identidade do indivíduo e a forma como o indivíduo se vê. Podemos dizer que, pela categorização dos conteúdos e pelas três dimensões, é possível descrever a estrutura da identidade. Neste contexto, aqueles autores procuraram analisar se os adolescentes utilizavam estas categorias de conteúdo e dimensões para se descreverem.

Para validar a definição de identidade, optaram por uma aproximação indutiva. Através da análise das categorias cruzadas com as dimensões, constata-se que a construção da identidade está impregnada de experiências passadas e de objetivos futuros que levam à ação. A existência de uma identidade é inculcada na pessoa quando esta tem a possibilidade de se compreender ao longo da vida (Neuenschwander, 2002). As experiências de vida podem influenciar o desenvolvimento da identidade eficazmente e representam marcas do decorrer da existência. O indivíduo, no processo de desenvolvimento da identidade, passa por duas mudanças: *a*) ordem das mudanças de conteúdo (reavaliação dos objetos de identificação individual devido às novas experiências; integração de objetos abstratos na estrutura da identidade); *b*) mudanças estruturais (na reestruturação da identidade, esta encontra-se desorganizada e em desequilíbrio, para uma situação de um novo equilíbrio) (Neuenschwander, 2002). Com a diferenciação do sujeito-objeto de um modo consciente e

assumido, estão reunidas as condições para uma estrutura da identidade (Piaget, 1990a; Neuenschwander, 2002). A identidade é um processo dinâmico e ativo e desenvolve-se para toda a vida.

2.4. Dimensões da Identidade

Continuidade e experiência subjetiva de consistência

Seja ontem, hoje ou amanhã, o sujeito procura a formação da sua identidade no tempo. Evolui continuamente num dinamismo de formação da identidade. Ser alguém é trazer consigo um passado, ter a aptidão de constituir um presente, conjeturar um futuro antes do tempo devido, sempre e através da designação de planos (Tap, Esparbes-Pistre & Sordes-Ader, 1997). Existe sequência entre o que ele era ontem, o que é hoje e o que será amanhã, subsistindo o sentimento de cada um sentir que é o mesmo. Para compreendermos o indivíduo na sua identidade, é importante retermos dois aspetos: primeiro, a experiência da continuidade no tempo; de seguida, a semelhança que se mantém nas várias situações de vida. Importa realçar as condições históricas na formação da identidade. A identidade contém uma complementaridade de passado e futuro no indivíduo e na sociedade: ela liga a realidade de um passado vivo à expectativa de um futuro promissor (Erikson, 1976a). Também segundo Marcia, a identidade é exercitada como um aspeto de si próprio, como residente de um passado em continuidade (Costa, 1991).

A questão da “*experiência subjetiva de consistência e continuidade*”, desdobrando-se pelo tempo e por vicissitudes (Neuenschwander, 2002, 77), está, assim, muito ligada à explicação da identidade na sua construção e explicitação. O adolescente poderá descrever a sua identidade, e esta só existe quando se é capaz de compreender ao longo da vida de forma contínua (Neuenschwander, 2002). Para Mackinnon e Marcia (2002), seguindo o raciocínio de Erikson, a resolução favorável do estágio da construção da identidade é a progressão de uma identidade particularmente expressiva que disponibiliza ao indivíduo faculdades concisas de igualdade e continuidade.

Unidade ou coerência

O indivíduo, ao organizar e ler a sua história, encontra uma coerência interna entre as suas diversas ações (comportamentos, padrões de vida, etc.), entre o que é, o que foi e o que pensa vir a ser. O sentimento da unidade constrói-se gradualmente, a partir das diversas situações da vida e na consciência da singularidade (Pacheco, 1996). Marcia afirma que o “nível fenomenológico” com uma orientação una, ou seja, ausência de dúvidas de que cada um é mais do que o conjunto das funções sociais, é a experiência da constituição como ser único e distinto, como estrutura psíquica organizada no tempo e no espaço (Costa, 1991).

Singularidade

O sujeito, ao personalizar-se, está perante duas dimensões da sua integração social: a tradição e a inovação. O sujeito imprime a sua marca, o seu cunho na obra a realizar; não é telecomandado para cumprir regras e estratégias grupais, mas apresenta as suas ideias, faz os seus retoques sem pôr em causa, no essencial, as estratégias grupais ou de estilo: o sujeito constrói a representação autêntica de “si-mesmo” pelas suas ações na definição das suas condutas, com o cunho do seu próprio estilo, que é singular e pessoal (Tap et al., 1997). O sujeito visa passar da aprendizagem à criação, da categorização social à marca pessoal (singularidade): procura situar-se entre a semelhança e a diferenciação social.

A conquista da singularidade constitui para o sujeito um risco de confronto com o quadro de referências de valores e normas até então assumidos. O adolescente vive, assim, um grande momento de encruzilhada pessoal e social. Ao lutar pela sua singularidade, o adolescente sustenta a individualidade e diferença, intensificando as suas capacidades pessoais, que lhe oferecem uma nova feição na forma de ser e de estar (Tap et al., 1997). A pressão social com que o sujeito convive vai muitas vezes obrigá-lo a ter em conta as exigências do quadro normativo e das circunstâncias existenciais. Perante estas experiências inesperadas de conflito, o adolescente terá de levar em consideração as exigências da situação, sem perder de vista a criação e a invenção.

Diversidade

A identidade pessoal é feita de inúmeras identidades (física, étnica, religiosa, social, cultural, etc.) e extrai as qualidades - por confrontação, contiguidade e oposição - desta múltipla e dinâmica estrutura, na expressão da identidade por excelência, na sua reestruturação contínua em vista do sentimento de unidade, na diversidade em realização como pessoa integrada no interagir social (Tap et al., 1997). Contudo, a identidade não é o somatório de identificações já feitas ao longo da caminhada histórica da pessoa, mas abrange “todas as identificações significativas” submetidas a mudanças e enriquecimentos, emulsionadas por sucessivas identificações, projetivas e introjectivas, acionadas durante a adolescência e cuja síntese constitui uma generalidade singular, incorporada e harmoniosa (Sequeira, 1992). Na reciprocidade dos vários domínios de crescimento, que ocorrem no interior do indivíduo, a experiência da unidade acontece pela percepção do todo que é o indivíduo. A diversidade na construção do indivíduo é um desafio à sua capacidade de seleção e de integração de novos modos de acontecer e de relacionamento.

Separação, autonomia e afirmação/reconhecimento

É essencial para o indivíduo em formação da identidade a sua capacidade para se diferenciar, distinguir de outrem. Só desta forma o indivíduo pode desenvolver o sentimento de dispor de si próprio e de gerir as suas próprias regras (autonomia). A identidade atravessa a diferenciação cognitiva e a oposição afetiva. Se por acaso esta não interferir, a identidade terá dificuldade em se sustentar e pode mesmo diluir-se numa possessão alheia, tornando-se passiva ou análoga às probabilidades do grupo (Tap et al., 1997). A qualidade da confiança no apoio dos pais é condição necessária para a respetiva emancipação positiva do adolescente, o respetivo processo de afirmação (Mackinnon & Marcia, 2002; Marcia, 1983) e a maturação da autonomia. Para que se possa distinguir e caracterizar como aquele que apresenta uma identidade própria, o adolescente necessita de estar ligado aos progenitores através de uma relação inabalável (Fleming, 1993). Os pares surgem como parceiros na construção da identidade e como sustentáculo do próprio sujeito (Claes, 2010;1990; Soares, 1984). A escola, como um dos mecanismos de socialização, impõe conteúdos culturais diferenciados, assim como critérios, obrigações e referências comportamentais (Detry & Cardoso, 1996).

Confiança/fidelidade

É fundamental desde o início da vida e ganha forma pela interiorização de que existe para os outros e para si próprio. Pela confiança adquirida, o indivíduo torna-se capaz de projetar o futuro (Pacheco, 1996). Os indivíduos com elevado grau de confiança, em si e nos outros, encontram-se no estágio de realização de identidade (Mackinnon & Marcia, 2002). Para Erikson, só quando o adolescente no seu desenvolvimento experiencia a fidelidade como virtude está preparado a exercer a sua função como adulto (Erikson, 1976a).

Pertença

Do ponto de vista individual, pode considerar-se uma interiorização dos papéis sociais. Corresponde à participação afetiva, impregnação do meio envolvente, afetivo e social. Permite partilhar com os pares sentimentos, valores, ações... (Pacheco, 1996). O sentimento de pertença manifesta-se na segurança das decisões no processo de mudança em que o indivíduo se encontra.

Originalidade

O sujeito diferencia-se do seu meio pelas suas reações e condutas, afirmando a sua singularidade. O indivíduo é incomparável, não é igual ao outro; as suas características são as dele e não as de outros (Ricoeur, 1990).

Ação e produção de obras

Pela ação e produção de obras, pelo sucesso nos momentos difíceis, o sujeito valoriza-se perante si próprio e perante o outro. O sujeito tem necessidade de ser reconhecido, estimado, admirado, confirmado naquilo que é. Fazer opções, saber para onde se vai e com quem se vai, tudo isto demonstra um forte sentimento de unidade conquistado pela ação (Erikson, 1976a). A identidade do indivíduo nutre-se de valores e ideias que lhe dão a ocasião de agir, de automercimento e de afirmação no contexto social em conexão com as pessoas que mais significam para si (Tap et al., 1997). O indivíduo, pela exploração e pelo

compromisso assumido perante si próprio e perante os outros, deixa ficar as suas marcas de identidade realizada (Mackinnon & Marcia, 2002).

Processos de avaliação relativamente ao Outro

A formação da identidade passa por uma contínua avaliação de si relativamente ao Outro. O sujeito avalia as suas ações e os efeitos dessas ações sobre os outros, assim como os efeitos das ações do Outro sobre si. Neste processo entra a estima de si e a procura de manifestações semelhantes, supondo a necessidade de ser reconhecido por outrem (Pacheco, 1996). O indivíduo em crescimento necessita de estar em sintonia com o que o meio lhe oferece e de exercer o que aprendeu, não indo além das exigências da sociedade (Marcia, 2002); isto é, a simultaneidade entre o que o indivíduo pensa e o que a sociedade pensa é importante para a formação da identidade. O sentimento de si resulta da experiência pessoal e da imagem de si no Outro. O adolescente compara-se ao Outro e vê-se tendo-o presente, como uma relação de espelho.

Contextos sociais - fatores de influência

O adolescente vive integrado num meio psicossocial que constitui para si o seu espaço de desenvolvimento. A formação da identidade será marcada pelos diferentes contextos sociais em que o adolescente vive e cresce. Existem meios sociais que promovem a exploração e outros que inibem a formação e crise de identidade (Côté, 1996, cit. in Detry, 2001). As realidades de integração - sejam estruturais (família natural, família de adoção, instituições de acolhimento) ou conjunturais (localidades, escolas, amigos) - constituem fatores de influência externa associados aos processos de exploração e compromisso na formação da identidade. A construção da identidade é um processo pessoal e sujeito a diversas influências sociais que poderão ser motivadoras ou inibidoras. Na interação sujeito/meio, o adolescente vai, assim, construindo a sua identidade (Claes, 2010; Erikson, 1976b; Neuenschwander, 2002).

Nos estudos realizados por Detry & Cardoso (1996), são referidas as barreiras que o meio opõe a determinados jovens, no desenvolvimento psicossocial, que conseguem, mais do que outros, constituir uma identidade com êxito (Detry, 2001). Conclui-se que a problemática da formação da identidade é influenciada, em parte, pelas barreiras, mas que elas poderão não ter a mesma relação causal para todos aqueles que vivem nesses meios.

2.5. Um Modelo em Espiral de Desenvolvimento da Identidade

Como ocorre o desenvolvimento na relação entre a mudança e a permanência no concreto das experiências da vida? É o que propomos analisar, fase a fase, neste item sobre a progressão da identidade do adolescente. À medida que aumenta a sua capacidade de diferenciação e descentração, o indivíduo torna-se mais capaz, no exercício das suas potencialidades, de adquirir novas competências, habilidades e atitudes comportamentais na fidelidade ao sentido da sua vida em clima de bem-estar. Os adolescentes, no seu processo de maturação cognitiva, tornam-se capazes de refletir conscientemente sobre a sua identidade, formando-a e adaptando-a às circunstâncias de vida que sofreram alterações; ou seja, podem de forma contínua estruturar a sua identidade, a partir do núcleo da experiência de vida que ampliam em várias combinações sistemáticas, até atingir um conhecimento consistente sobre si mesmos. Uma identidade integrada e diferenciada no seu processo de desenvolvimento convive com a necessidade de superar estados de stresse e desequilíbrio (Neuenschwander, 2002).

As novas experiências de vida conduzem o indivíduo a novos reencontros de modos de ser e de estar, à dissolução das estruturas antigas e à construção de outras, que respondem com maior satisfação às exigências ambientais que estão a ser vividas (Neuenschwander, 2002). Neste processo de caminho devido às mudanças que ocorrem, o indivíduo convive com a sua insegurança e incerteza quanto ao futuro. Deste modo, podem surgir situações de desequilíbrio (crise). Ao superar-se a crise recupera-se a segurança e o equilíbrio, traduzindo-se em novos valores, apoio social ou possibilidades materiais. O adolescente encontra-se, assim, em face de novos projetos inexplorados, que o estimulam a progredir ativamente, contemplando situações externas em conjunção com a sua própria vontade (Neuenschwander, 2002).

As estruturas do indivíduo modificam-se e reestruturam-se ao longo de toda a vida. Tudo aquilo que o jovem não relacionar com o seu meio vai suscitar-lhe um tipo de precariedade mental que pode ser revertida em estímulo ao seu desenvolvimento, enquanto edificador de novas estruturas (Neuenschwander, 2002). As experiências de vida implicam processos por parte do sujeito, tanto de mudança como de construção, e face às novas situações ou ele as supera ou se acomoda. As experiências de vida são sempre ocasiões para o desenvolvimento e tornam-se relevantes quando conduzidas no sentido diferencial de elaboração, no ajuste entre a realidade do sujeito e o seu meio (Neuenschwander, 2002). Elas expressam marcos existenciais na construção da história pessoal e social do indivíduo. A realidade das experiências de vida simboliza a componente ecológica do conceito de

identidade. A identidade só poderá ser descrita na sua dimensão ecológica pela relação com o meio de integração do indivíduo. Para Neuenschwander (2002), as experiências de vida são processos inevitáveis e inconstantes que permitem ao jovem ir adquirindo, de forma progressiva, a compreensão da sua identidade. São importantes para a mudança e para a estrutura da identidade, tornando-se salutar para o desenvolvimento do indivíduo.

A identidade está ligada ao sentimento de controlo, enquanto ação apontada a um alvo, provocando uma mudança ou evitando uma mudança (Neuenschwander, 2002). O sentimento de controlo pressupõe valores que conduzem a ação sob a forma de objetivos e é construído a partir da experiência de se ser pessoalmente a causa dos acontecimentos (Neuenschwander, 2002). O sentimento de controlo incentiva as capacidades de esforço e de exploração de novos objetos, assim como o autorreconhecimento como causa dos acontecimentos. Além disso, aumenta o autovalor e a autoestima, permitindo adquirir confiança em si próprio. O sentimento de controlo de se reconhecer como causa da eficácia aumenta a motivação e o amor-próprio, podendo potencializar e descobrir novas competências, ao mesmo tempo que reduz tendências negativas pela desmotivação causada por dificuldades. A superação (coping) de situações novas, advenientes das experiências de vida que provocam desequilíbrio, é entendida como uma manifestação em resposta a situações ou experiências iminentes na rotina do adolescente. A capacidade de superação na opção das estratégias adequadas e na proporcionalidade causa/efeito facilita o desenvolvimento por, num panorama futuro, ser uma progressão com caráter de permanência. A superação visa reduzir o stresse e a tensão do adolescente, devido à novidade das experiências de vida que lhe proporcionam a sustentação da sua autonomia e liberdade de ação, enquanto vai assimilando tudo o que é novo (Neuenschwander, 2002).

É importante que o sujeito tenha noção das suas capacidades de decisão relativas a si próprio, como as que vai exercendo no seu mundo exterior, e que, nalgumas situações, saiba adaptar-se face aos condicionalismos. O indivíduo é desafiado a ser o elemento ativo e construtor do seu desenvolvimento, visando a resposta à pergunta “quem sou eu?”; deste modo, dá um salto qualitativo no desenvolvimento da construção da sua identidade pela vivência das experiências importantes (Campos, 1993). Na dinâmica inerente ao sentimento de controlo nas opções de caminho, importa reconhecer os limites e as dinâmicas incontroláveis dos acontecimentos. A pessoa, per se, não tem o controlo absoluto dos acontecimentos. É importante que o indivíduo desenvolva competências comunicativas na flexibilidade do seu pretensão poder de decisão e na capacidade de adaptação às situações emergentes de novidade, sendo o comportamento, no entanto, conduzido pelos princípios identitários (Neuenschwander, 2002).

Aquele autor apresenta-nos a autoestima (autoavaliação) na articulação com as dimensões biográfica (experiências de vida) e de controlo no processo do desenvolvimento da identidade. A dimensão da autoestima está relacionada com a capacidade de a pessoa se aceitar como tal e do seu sentimento de integração (Erikson, 1976a). A autoestima é considerada o indicador de uma identidade pessoal integrada, como expressão do bem-estar (Marcia, 1980; Orlofsky, 1978; Zimmerman, Copelans, Laurel, Shope & Dielman, 1997). Está ligada à estabilidade do meio, pela aceitação, pelo reconhecimento e pela valorização. Quanto mais a pessoa atingir, de um modo fundamentado, os seus projetos, mais alcançará a sua própria autoestima num clima de identidade integrada (Rosenberg, 1979).

Segundo o que verificámos a este propósito, no entender de Erikson, o valor próprio do adolescente é promovido pela sua contínua aceitação do ser que é e da sua capacidade de integração. O autovalor imprime no sujeito a consciência de que a vida faz sentido, que possui valor e que se podem alcançar coisas importantes na vida. Este sentimento vai ao encontro de uma identidade pessoal integrada e estabilizada.

Considerando a reorganização correspondente às experiências de vida, importantes na respetiva superação, e o sentimento de autoestima, Neuenschwander determinou quatro fases diferentes do processo de desenvolvimento. Na continuidade da lógica de Erikson, Piaget e Marcia, constatamos que as etapas que se vão sucedendo têm como objetivo concluir com eficácia as anteriores. Só assim se atinge um patamar mais elevado, quando o objetivo ou a situação foram transpostos através dessas quatro etapas de desenvolvimento.

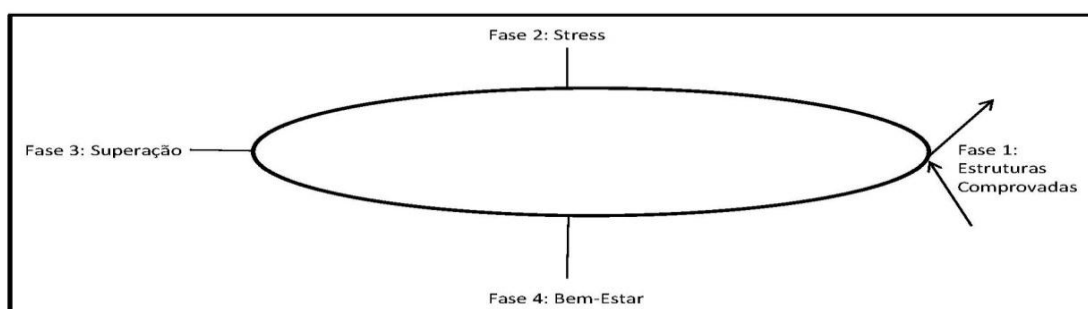


Figura 3 - Representação esquemática do modelo em espiral - (Neuenschwander, 2002, 51)

A lógica da representação esquemática do modelo em espiral tem implícita a conceção do desenvolvimento cognitivo de Piaget e do desenvolvimento da identidade de Erikson e Marcia, bebendo também da influência de Rosenberg acerca das categorias de conteúdos e dimensões da identidade. Neuenschwander (2002) parte do princípio lógico de que a identidade é constantemente reestruturada, adaptando-se às condições atuais de vida.

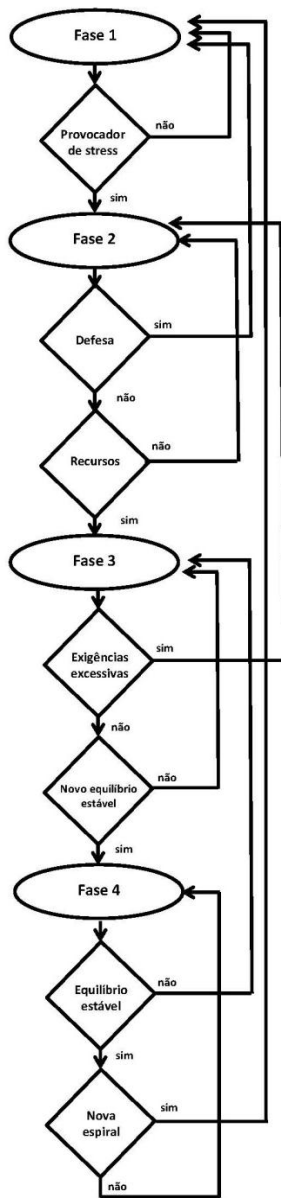


Fig. 4 - Diagrama de evoluções possíveis (Neuenschwander, 2002,52)

Pela identificação e reflexão, o indivíduo caminha nas resínteses da identidade em permanente mudança na estabilidade do passado, no presente e perspetivando-se no futuro. A identidade amplia-se através das etapas progressivas, que passam pelo desequilíbrio e pela calma relativa. Na representação esquemática do modelo em espiral, segundo Neuenschwander (2002), deparamo-nos com as quatro fases por ele estabelecidas e que visam o que dissemos anteriormente.

O adolescente, que numa primeira fase adquiriu um determinado conhecimento processando-o de forma estrutural e sucinta, reage ao stresse perante determinadas experiências de vida, isto é, passa pela segunda fase. Neste ponto há duas situações a considerar: se o stresse causado exceder as capacidades de superação do adolescente e este as rejeitar, regredirá para a primeira fase; se, pelo contrário, recorrer ao conjunto de estratégias cognitivas, restabelecendo o controlo sobre o que lhe causou stresse, atingirá a fase 3. Nesta etapa - coping-modus - as situações são ultrapassadas de forma construtiva pelos recursos que o adolescente adquiriu e lhe são suficientes na edificação positiva de soluções perante as adversidades. Quando, mais uma vez, esta fase não for praticável, o adolescente permanece na fase 3 ou é remetido para a anterior. Porém, assim que a concluir com êxito, atinge um estado de equilíbrio que o transporta para a fase 4 e, aí, sentirá um bem-estar provocado pelo elogio, com novas competências agregadas. Só regredirá para a fase 3 se não tiver conseguido equilibrar-se mediante as situações com que se deparou.

O equilíbrio alcançado, enquanto estrutura reversível, retrata o bem-estar em que o indivíduo se encontra após a superação da experiência que provocou stresse. O equilíbrio é restabelecido na relação com os acontecimentos existentes, sendo, assim, sempre relativo (Neuenschwander, 2002).

Debrucemo-nos agora sobre o quadro esquemático do modelo em espiral do desenvolvimento na ótica de Neuenschwander (2002). São quatro, as fases de estatuto de identidade nele definidas:

1.^a fase - “Estatuto integrado de identidade relativamente não diferenciado” - Presença das identificações com os pais. Surgimento do potencial das operações formais e das possibilidades de escolha e de caminho. Necessidade de diferenciação;

2.^a fase - “Estatuto de desorganização relativa da identidade” - Surgimento dos pares e de novos grupos de relações sociais. Novas tarefas de desenvolvimento apresentam-se ao indivíduo, novos objetivos pessoais surgem. Com o desenvolvimento cognitivo no estado das operações formais, o confronto crítico com as identificações torna-se visível. O desequilíbrio devido às novas experiências de vida conduz o indivíduo à necessidade de superação do estado em que se encontra;

3.^a fase - “Estatuto de identidade de nova construção parcial” - Superação do desequilíbrio cognitivo provocado pelas experiências de vida importantes e adaptação às condições ecológicas (meio);

4.^a fase - “Estatuto de identidade, relativamente diferenciado e integrado” - Os adolescentes alcançam a identidade pelo equilíbrio e pela adaptação pessoal e social.

O equilíbrio encontrado e a respetiva calma perante novos acontecimentos manifestam-se insuficientes, e uma nova espiral de desenvolvimento surge. O desenvolvimento da identidade é o caminho de um estado de stresse para um estado de equilíbrio com o bem-estar. Essa progressão da superação de crises é realizada também com uma auto imagem coesa e um sentido de independência resolutivo (Neuenschwander, 2002). O bem-estar obtido e elevado é a manifestação de uma identidade integrada e de relações sociais positivas, num equilíbrio psicossocial significativo. Este modelo de desenvolvimento pode ser generalizado a toda a vida.

2.6. Desenvolvimento Cognitivo e Afetivo no Raiar da Novidade

O desenvolvimento cognitivo, a formação da identidade, o desenvolvimento moral, afetivo e físico, ocorrem num processo holístico em ordem ao todo, que é o sujeito na sua integridade e equilíbrio. Assim, é possível e recomendável a percepção da simultaneidade construtiva do desenvolvimento nas várias áreas do sujeito. Piaget foi um dos teóricos do desenvolvimento cognitivo a propor relações entre o desenvolvimento psicológico do adolescente e o desenvolvimento cognitivo (Neuenschwander, 2002). Nesta relação dual penetra o desenvolvimento do indivíduo na forma como encara a sua realização no futuro. A teoria de Piaget, que analisamos seguidamente, no que concerne ao desenvolvimento cognitivo, é o desenvolvimento de uma capacidade que o sujeito adquire e lhe permite avaliar e discorrer sobre o mundo físico e lógico-matemático de forma estruturada (Lourenço, 2007).

O desenvolvimento cognitivo é, para Piaget, uma “*construção contínua*” (Piaget, 1990a, 12). Neste processo vão-se encadeando, naturalmente, os diversos estádios de desenvolvimento equivalentes à obtenção de variadas estruturas operatórias, associados à adaptação gradual dos indivíduos nos desafios e dificuldades próprias do ambiente (Almeida, Guisande & Ferreira, 2009). O modelo proposto por Piaget é construtivista e interaccionista: baseia-se no conceito de adaptação como processo iterativo da relação sujeito/meio. O desenvolvimento cognitivo faz-se por mudanças de estruturas através de invariantes funcionais gerais, i.e., de mecanismos de adaptação: assimilação e acomodação (Tavares & Alarcão, 1990). Como já referimos, no item relacionado com o desenvolvimento, corroboramos neste âmbito do desenvolvimento cognitivo que o fator fundamental do desenvolvimento é a equilibração, processo de regulação entre assimilação e acomodação (sujeito, organismo/meio). O equilíbrio depende da história individual de cada indivíduo, e o tempo é doseado por cada um à sua maneira. Vejamos de seguida os respetivos estádios e fatores presentes no desenvolvimento cognitivo.

Os estádios de desenvolvimento em Piaget implicam a sequência de sucessão das aquisições - ser constante; caráter integrador; correspondência de cada estádio com uma estrutura de conjunto. Os quatro estádios sobre o desenvolvimento cognitivo revelam “*modos epistémicos de pensar e organizar a realidade*” (Lourenço, 2007, 75). Antes da apresentação sucinta dos estádios, importa esclarecer que as idades são apenas um indicador e não um critério de desenvolvimento. Desde o nível sensorio-motor (0-2 anos), pré-operatório (2-7 anos), operações concretas (7-11/12 anos), ao último estádio das operações formais [segundo Lourenço (1994), Piaget alterou a sua posição relativamente às idades em que ocorre o

pensamento formal, ou seja, dos 11/12 - 14/15 anos para os 15-20 anos], por constatar que o sujeito se liberta do passado para novas atividades futuras, desde que integre, em cada nova estrutura mental, as que precederam a sua realidade presente (Piaget & Inhelder, 1973). Cada nível do desenvolvimento produz algo radicalmente novo; assim, o desenvolvimento é caracterizado pelo aparecimento de estruturas novas (Piaget & Inhelder, 1973), reputando o que para Piaget é relevante e fundamental, ou seja, que a essência da inteligência é a formação progressiva das estruturas operatórias e pré-operatórias (Piaget, 1990a). O desenvolvimento dá-se de forma contínua no prolongamento de três grandes etapas progressivas interligadas, pelo que é reconstruído e ultrapassado sucessivamente (Piaget & Inhelder, 1973).

Deste modo, considerando que existe uma síntese como sucessão no desenvolvimento e que os diversos estádios não são interrompidos ou suspensos no respetivo desenvolvimento, subsistem velocidades diferentes entre as crianças pelas mais diversas razões, não existindo saltos no desenvolvimento do conhecimento (Piaget & Inhelder, 1973). A velocidade do desenvolvimento pode, na realidade, variar de um indivíduo para outro e também de um meio social para outro; no entanto, todos os indivíduos passam por qualquer um dos estádios de desenvolvimento. Em suma: não existe uma fórmula pré-estabelecida no processo de desenvolvimento da criança, a não ser uma construção progressiva, que lhe permite passar de um exercício de atribuições para outro (Piaget & Inhelder, 1973).

Para Piaget, existem três fatores de desenvolvimento: o primeiro diz respeito à hereditariedade e ao crescimento orgânico, com destaque para a transformação nos sistemas nervoso e endócrino, e cujo desenvolvimento natural, de cada um dos seus órgãos, se inicia na adolescência. O indivíduo está continuamente num processo de maturação das suas capacidades de conhecimento, acedendo a novas possibilidades de procedimento, sem, contudo, lhe serem fornecidas condições suficientes (Piaget, 1964; Piaget & Inhelder, 1973; Piaget, 1990a). Deste modo, concluímos que a maturação orgânica, por si só, não é suficiente para o desenvolvimento, na medida em que o indivíduo o vai adquirindo através da presença de diversas tarefas, que surgem no âmbito da influência do meio físico e social (Piaget, 1990a). O segundo fator fundamental é a importância da ação sobre os objetos obtida pela experiência e pelo desempenho (Piaget, 1964). Piaget considera dois tipos de experiência: a experiência física (ação sobre os objetos para deles tirar propriedades) e a experiência lógico-matemática (ação sobre os objetos para conhecer o resultado das coordenações das ações). O terceiro fator é o das interações e transmissões sociais (Piaget & Inhelder, 1973). A linguagem ocupa um lugar de destaque, embora seja o desenvolvimento operatório a preceder a mesma. Para Piaget, existe uma profunda interação entre os agentes biológicos e sociais. As trocas sociais e a socialização estão presentes em todo o processo operatório; por

isso, a socialização só se torna possível quando as estruturas de reversibilidade estão atingidas (Dolle, 2005).

Os três fatores coexistem em relação de participação com o desenvolvimento mental da criança, segundo as estruturas sucessivas do desenvolvimento. O desenvolvimento dá-se numa construção progressiva em que cada inovação só se torna possível em função da precedente (Piaget & Inhelder, 1973). Para Piaget, a explicação do desenvolvimento deverá considerar sempre as dimensões ontogenética e social, no sentido da “*transmissão do trabalho sucessivo das gerações*” (Piaget & Inhelder, 1973, 134).

O afeto desempenha um papel fundamental no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, necessidade ou motivação para as respetivas transformações dos objetos, realidades, etc. (Piaget, 1990a). Relembrando que a verdadeira essência da inteligência é a formação gradual das estruturas operatórias e pré-operatórias e que a afetividade constitui a energia das condutas (motivação, interesse...), poderemos considerar então que ambas dependem uma da outra para cada uma exercer a sua função e que as circunstâncias comportamentais são indissociáveis dos planos afetivos, sociais e cognitivos (Piaget, 1990b; Piaget & Inhelder, 1973).

O desenvolvimento afetivo está em correlação com o desenvolvimento das estruturas operatórias na criança (Dolle, 2005). Assim, por exemplo, no “*estabelecimento de relações objetais no nível sensório-motor é devido, antes de tudo, a uma necessidade de segurança, ao passo que no nível dos 3 a 5 anos domina a conquista da estima alheia... no nível dos 7-8 anos desenvolve-se o caráter da cooperação... trata-se de independência (livre e estimado por outrem)*” (Piaget & Inhelder, 1973, 98). A fase posterior aos 11-12 anos é caracterizada pela autonomia, como resultado do percurso precedente (Piaget & Inhelder, 1973). O desenvolvimento afetivo está em consonância com o desenvolvimento mental da criança. A dimensão afetiva poderá também explicar a aceleração ou o retardamento da formação das estruturas; aceleração no caso de interesse e necessidade, retardamento quando a situação afetiva é obstáculo para o desenvolvimento intelectual. Contudo, importa ressaltar o facto de a afetividade explicar a aceleração ou o retardamento, mas não a causa da formação da estrutura (Dolle, 2005). De acordo com Piaget, existe correspondência entre o desenvolvimento da afetividade e o desenvolvimento cognitivo, sendo que nenhum dos dois aspetos pode funcionar indissociavelmente do outro (Piaget & Inhelder, 1973).

Neste contexto, Vygotsky enfatiza a socialização humana, a interação social e a cultura nos processos de desenvolvimento. A teoria de Vygotsky, no estudo registado por Almeida, Guisande & Ferreira (2009), é sublinhada como um conjunto de acontecimentos ligados a aspetos sócio-histórico-culturais na ampliação de ações mentais. O desenvolvimento cognitivo

do indivíduo é indissociável da sua dimensão histórico-social. O indivíduo desenvolve-se cognitivamente dependendo, para esse efeito, do contexto social em que se inscreve, como um produto do desenvolvimento histórico-social (Almeida, et al., 2009). O conhecimento é um fenómeno localizado e interativo que resulta da interação com o meio cultural, ou seja, o conhecimento evolui da qualidade das interações e das atividades cooperantes. Um dos princípios fulcrais propostos por Vygotsky é a noção *Zona de Desenvolvimento Próximo*, distinguindo dois tipos de resolução de problemas: um efetuado pela própria criança, o outro com a ajuda de alguém (Almeida et al., 2009). Assim, temos duas zonas: a de autossuficiência da criança, que engloba todas as ações desempenhadas, por si própria, sem ajudas externas; e a de desenvolvimento próximo, que compreende todas as funções e atitudes que ela amplia com a contribuição de alguém (Almeida et al., 2009).

A natureza do desenvolvimento cognitivo é de natureza social, em que a criança se desenvolve na inserção histórico-social e na intelectualidade social, e a inteligência resulta da construção social, nomeadamente da cooperação com os outros (Almeida et al., 2009). Vygotsky entendia que era importante para o desenvolvimento cognitivo da criança (adolescente) a interação social com adultos e outras crianças com elevadas capacidades. Isto significa que é por esta interação que as faculdades menos desenvolvidas se ampliam e progridem, de forma a adaptar a criança a uma determinada cultura, através da aquisição e do uso de recursos que a ajudam neste processo de aprendizagem. A dimensão social e os respetivos contextos assumem um papel preponderante em Vygotsky; de tal forma, que, no plano do motor de desenvolvimento, os outros são a causa e, no plano educativo, o mais importante são as transmissões ao invés da transformação (Lourenço, 2007).

De acordo com Vygotsky (2007) a linguagem desempenha um papel importante nas relações com o desenvolvimento do pensamento, na medida em que existe uma relação recíproca na troca de possibilidades e recursos. A interação entre pensamento e linguagem manifesta o crescendo do próprio desenvolvimento.

O desenvolvimento cognitivo do indivíduo permite-lhe o desenvolvimento das perceções acerca do outro e das relações existentes. A qualidade dos processos de perceção depende do nível cognitivo. A autonomia e a independência face aos juízos de terceiros dependem da estruturação da qualidade das perceções e da diferenciação (Selman, 1980). Marcia e Rowe (1980, 91) entendem que as *“operações formais são uma condição necessária, mas não suficiente para a realização de identidade”*. Os dois autores defendem o mesmo quanto à relação do desenvolvimento moral e estádios de identidade. Num estudo realizado pelos autores supracitados, os indivíduos que se encontravam no estágio de realização de identidade apresentavam pensamento pós-convencional e pensamento operacional formal. A relação e as implicações entre o desenvolvimento formal e a realização da identidade é

significativa; contudo, Marcia e Rowe (1980) concluem pelos seus estudos que “o êxito das operações formais não garante nem a moralidade pós-convencional nem a realização de identidade”. Isolando a questão da identidade, segundo os autores referidos, é necessário acontecer algo para reverter o desenvolvimento cognitivo em desenvolvimento psicossocial.

Existe uma relação necessária entre o pensamento formal e a realização da identidade. No entanto, é imprudente concluir que a relação seja suficiente para o sentimento de realização de identidade: muitos outros fatores poderão contribuir para o desenvolvimento desta última (Slugoski et al., 1984). A relação entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento da identidade expressa-se na forma como as mudanças cognitivas afetam, por um lado, os autoconceitos dos indivíduos (Rosenberg, 1979) e, por outro, os pensamentos sobre o futuro e a compreensão sobre os outros (Eccles et al., 2003).

Marcia, Waterman, Matteson, Archer & Orlofsky (1993), na classificação relacional entre o nível de cognição e o estágio de identidade do sujeito, consideraram que os indivíduos no estágio de identidade atribuída eram cognitivamente simples; os indivíduos avaliados nos estádios de realização e moratória eram moderados e complexos; e os indivíduos no estágio de difusão eram desorganizados cognitivamente. Os sujeitos com níveis superiores de cognição apresentavam indícios de explorarem e solucionar problemas com maior equilíbrio. Os níveis de cognição e os estádios de identidade podem estar próximos devido a inúmeros fatores de índole familiar, educativa, social, etc., que assim facilitarão um processo de amadurecimento na formação da identidade.

O desenvolvimento da identidade é marcado pela alteração das descrições que o indivíduo faz de si próprio, tornando-as mais diferenciadas e mais integradas na estrutura global do sujeito (Detry, 2001). O processo de diferenciação e integração é contextualizado espacialmente, temporalmente, quanto às suas capacidades cognitivas, afetivas e morais em termos identitários. A contextualização pode estimular ou atrasar as funções cognitivas, enquanto a interação social é uma variável presente no desenvolvimento cognitivo (Detry & Cardoso, 1996). O adolescente interioriza de forma concomitante a experiência da simultaneidade e da mudança. A consistência da identidade acontece numa perspectiva de diferenciação e de integração. Pela assimilação de novos conhecimentos ou experiências, o adolescente constrói um eu atual mais bem adaptado ao contexto em que se inscreve (Detry, 2001). Com a mudança e o progresso no pensamento/raciocínio operatório formal, o adolescente desenvolve ao longo do tempo “eus hipotéticos”, “eus futuros” e “eus possíveis” (Detry, 2001; Neuenschwander, 2002). O adolescente caminha na adequação de um eu real a um eu ideal, e a percepção da distância entre os dois estados de eu poderá ter um valor motivacional e desenvolvimental na sua identidade (Detry, 2001).

2.7. A Interação como o Fermento para o Desenvolvimento da Identidade

É na relação que o sujeito faz entre “quem sou eu?” e a interiorização do meio e dos outros que o sujeito se reconhece e se desenvolve (Jaspers, 1986). O sujeito acontece na relação, partindo de si próprio (identidade-mesmidade) para a alteridade (identidade-ipse). Na identidade-ipseidade do si-mesmo, a alteridade está de tal forma implicada, que uma não se deixa pensar sem a outra (Ricoeur, 1990). O indivíduo só progride até ao limite de si mesmo quando sai de si próprio, unindo-se aos outros, por forma a desenvolver-se de um modo integrado (Teilhard de Chardin, 2008). Esta interação está presente em todo o processo de amadurecimento e formação da identidade, resultando numa sensação identitária de bem-estar psicossocial (Erikson, 1976a). A identidade forma-se na interação e desenvolve-se num plano de vida direcionado para o futuro (Neuenschwander, 2002). O sujeito é marcado pelo meio onde está integrado e pelas interações por ele vividas (Marcia, 2002). O adolescente pretende-se colocar ao nível do adulto na discussão dos assuntos, ainda que se considere diferente pela vida nova que se agita dentro de si (Piaget, 1990a).

A interação é um dos fermentos para o desenvolvimento sociocognitivo e o julgamento moral do adolescente, principalmente pela experiência da autonomia em relação aos outros e pela consciencialização dos valores sociais (Neuenschwander, 2002). A capacidade de descentração sujeito-objeto e sujeito-outro favorece a noção de reciprocidade nas relações, do conhecimento entre deveres e direitos de encontro à justiça como meio integrante de igualdade e imparcialidade universalistas (Ferreira & Santos, 2007). A dinâmica do desenvolvimento moral ocorre na simultaneidade da formação da identidade sob a qualidade da interação (Kohlberg, 1984).

A identidade forma-se na interação assumida e refletida, ou seja, “*os adolescentes devem afirmar e organizar suas habilidades, necessidades, interesses e desejos para que possam ser expressos num contexto social*” (Papalia & Olds, 2000, 342), numa perspetiva temporal em ordem à realização no futuro. A interação social e a construção do futuro em termos cognitivos podem ter (e têm) efeitos de desequilíbrio e de reestruturação cognitiva, no processo de desenvolvimento cognitivo (Detry & Cardoso, 1996). A formação da identidade articula-se com o desenvolvimento cognitivo pela interação social, perspetivando-se no futuro que se deseja atingir, nos acontecimentos vividos no presente, na base do passado.

Segundo Erikson, a criança procura a felicidade através de padrões sociais com que se pode comparar e estabelecer semelhanças (1976a). Os modelos sociais fazem parte do processo de formação da identidade enquanto procura de reconhecimento social. A

personalidade desenvolve-se na resposta do organismo humano, de forma consciente, em direção a um círculo mais vasto de pessoas e organizações com o intuito de interagir com elas (Erikson, 1976a). Devido à experiência social e à sua necessidade, podemos falar de identidade grupal, que reside nas diferenças de perspectivas geográficas e históricas (ego/espaço/tempo coletivo) e nas diferenças radicais de metas e recursos económicos (plano na vida coletiva) (Erikson, 1976a) desenvolvidas com base em modelos sociais e na influência dos outros que acontecem na proximidade.

O contexto social, só por si, não define a identidade, já que a posição e as perspectivas do indivíduo são também essenciais para a construção da identidade. As competências sociais do indivíduo na interação com o contexto social e com os outros são determinantes para o seu sucesso ou insucesso social. O indivíduo, na dialética que trava com o meio, com outros que se tornam modelos, com referências sociais, constrói a sua identidade; e, por vezes, as suas opções religiosas, profissionais ou ideológicas são influenciadas pela força da dialética vivida. *“A identidade desenvolve-se através da experiência de relação com as pessoas com as quais se convive e das relações com a sociedade”* (Neuenschwander, 2002, 118). Para Rosenberg (1979), a autoimagem do sujeito é conseguida na continuação da dimensão social, em que a área pessoal ganha a sua importância na interação social.

O sujeito, na relação que trava com o meio, aceita, rejeita e procura encontrar uniformidade e continuidade com os outros na construção da sua personalidade (Simões et al., 2008). Os modelos são variáveis, sectoriais e por vezes contraditórios. Diz-nos Erikson (1976a) que há duas observações paralelas no processo de identidade pessoal: a que concerne ao conhecimento da existência pessoal no tempo e no espaço, e a compreensão de os outros reconhecerem essa uniformidade contínua; Segundo o seu conceito, a identidade do ego é a faculdade de uniformização pessoal que coincide com o que a pessoa significa para os outros.

O crescimento humano, em Erikson (1976a), resulta do processo vivencial de conflitos (internos e externos) que a personalidade vital suporta, ressurgindo com um sentimento maior de unidade interior e um incremento de agir bem de acordo com os seus próprios padrões e os padrões adotados pelas pessoas que são significativas para ela. A marca do crescimento do adolescente passa por uma luta interior que visa a sua inserção no mundo dos adultos, que consiste em planos de vida e na organização de um conjunto de princípios teóricos, de sistematizações sociais e políticas (Piaget, 1990a). Os adolescentes mostram-se quase sempre preocupados com a visão que os outros têm deles e com as comparações que daí advêm, tanto na sua forma individual como coletiva, nomeadamente na forma como são capazes de desempenhar aptidões e capacidades anteriormente apreendidas junto dos modelos ideais em voga (Erikson, 1976a). O adolescente começa a construir uma visão ideológica da sociedade em que está a integrar, fica ansioso por se afirmar perante os seus iguais e mostra-se apto

para se ver confirmado socialmente. A necessidade de afirmação é grande, e todos os esforços visam a afirmação e o reconhecimento (Erikson, 1976b).

A sociedade confronta o indivíduo adolescente com as expectativas que em breve serão tomadas como adulto nas suas diversas valências como trabalhador, chefe de família e cidadão (Marcia, 2002). A relação do indivíduo com a sociedade em que está integrado cria um dinamismo de construção da identidade. A relação entre o sujeito e a sociedade implica essa mesma redefinição em termos de expectativas de futuro. Marcia (2002) defende que a identidade do ego assenta no que o indivíduo sente que é, no que tem sido e no que imagina ser no futuro. Os interlocutores sociais (pessoas isoladas: professores, catequistas, padres, treinadores; grupos: futebol, natação, bandas de música, ranchos; instituições: IPSS, escolas, Igreja) exercem sobre o sujeito um papel relevante para a sua identificação e podem determinar o conteúdo e a estrutura da identidade (Neuenschwander, 2002). A identificação que o relaciona com esses parceiros sociais é o reconhecimento destes como objeto de identificação possível (Neuenschwander, 2002). Segundo Neuenschwander (2002), são quatro as funções das representações sociais: a primeira é a função de identificação e definição do grupo a que se pertence; a segunda, a função de representação pessoal; a terceira, a orientação e organização da ação; por fim, a quarta, é a justificação da ação.

Neste contexto, o desenvolvimento da capacidade de interagir corresponde ao trabalho individual das pessoas que estabelecem pensamentos, sentimentos e ações, mediante regras e normas que lhes vão permitir cooperar em modos de vida social. A vida social acontece em equilíbrio quando o sujeito desenvolve na integridade as suas potencialidades como um todo. A interação expressa várias áreas do desenvolvimento afetivo, como as relações, os graus de amizade e os níveis de intimidade. Os próprios estados de identidade poderão expressar o estado de intimidade em que o indivíduo se encontra, ou seja, quanto mais elevado for o estado de identidade do indivíduo, mais elevado será o nível de intimidade obtido (Orlofsky, 1978; Peixoto, 2004). A identidade surge como um dos pré-requisitos necessários para um possível compromisso íntimo (Orlofsky, 1978). A formação da identidade é o termómetro da intimidade e do seu estado de desenvolvimento (Dias, 2001). Pelo estado de intimidade é possível caracterizar a personalidade do sujeito que se analisa, visto existir uma correlação, normalmente positiva, entre o relacionamento íntimo e a obtenção da identidade (Soares, 1984).

2.8. Sentido de Indústria e Abordagem Autorreflexiva

O sentido de indústria refere-se aos sentimentos de competência que o adolescente tem no domínio de competências e ferramentas na sociedade em que está integrado (Marcia, 1983). Desenvolver uma identidade madura, sólida, supõe a identificação com uma ocupação determinada e com um conjunto de relações interpessoais relativamente estáveis (Erikson, 1976a; Marcia, 2002). Na fase da idade escolar, tal como na fase da adolescência, é bastante importante o sentimento de indústria e de exploração, pelo que esta é uma fase de aprendizagem crucial quanto à perseverança, sabedoria e execução nela aprendidas e com as quais se dominam os diversos planos da vida (Marcia, 1983). A capacidade de exploração, no contexto escolar, conduz à descoberta e consolidação da autoeficácia académica, que está associada à persistência e ao desempenho na sala de aula, aos TPC, bem como à perceção de uma maior variedade de opções ocupacionais (Jodl et al., 1998). A escola desempenha um papel de grande importância na promoção da autoeficácia pela promoção e pelo apoio na capacidade de exploração e respetivo compromisso, originando competências nos adolescentes pelas quais poderá responder aos desafios contemporâneos (Borges, 1997).

A adolescência é um período em que as questões relacionadas com as competências se colocam com grande destaque, enquanto período de transições e de confrontos. Este sentido da competência relaciona-se com o efeito da motivação, dos interesses e da realização. A competência, as habilidades e a mestria facilitam e garantem o sentimento da autoestima noutras fases do ciclo da vida (Marcia, 1983). Esta fase é propícia ao desenvolvimento de competências em vários domínios: na área intelectual, de forma a possuir capacidades de análise, de síntese e compreensão de informação; na área física e manual, realizando atividades atléticas ou artísticas, com a noção de autodisciplina, outrossim desenvolvendo atividades manuais; na área social/interpessoal, para a capacitação no estudo, cooperação, trabalho em grupo e relacionamento com os outros (Jardim, 2010).

O sentido da indústria acompanha o indivíduo em todas as fases da vida. Deste sentimento depende, em parte, o sentido da confiança, da autonomia e da iniciativa; daí que seja sempre favorável o reforço do sentimento de indústria em todas as fases do desenvolvimento do indivíduo. Na fase da adolescência, é difícil requerer obrigações ocupacionais na formação da identidade, se existirem dúvidas quanto às capacidades de trabalho ou mesmo à falta de competências especiais (Marcia, 1983). A escolha de compromissos representa um funcionamento psicossocial mais maduro (Erikson, 1976a; Marcia, 2002). Os compromissos refletem, em parte, o sentimento de identidade pessoal. Os compromissos assumidos retratam, em termos relativos, a estrutura da identidade, e é por

eles que se conhece, que se é reconhecido pelos outros e que se é projetado no futuro (Meeus et al., 2005). Para Meeus et al. (2005), os adolescentes emocionalmente mais adaptados são os que possuem compromissos intensos, enquanto os que deambulam possuem níveis emocionais mais baixos. A exploração pode ser conceptualizada pela força pessoal e motivação inerente à procura de novos caminhos e alternativas para novos compromissos, mas pode também significar a situação insegura e ambígua em que se encontra o indivíduo. Por isso é que muitos dos adolescentes que se encontram no estágio da moratória têm os níveis mais baixos de adaptação emocional (Meeus et al., 2005).

A abordagem autorreflexiva que o adolescente faz acerca de si, dos outros, do futuro, é de especial relevância na estruturação da identidade. Ser capaz de, introspectivamente, construir futuros alternativos, avaliar-se e autoanalisar-se é caminhar para uma identidade realizada (Costa, 1991). Marcia (1983) entende que o adolescente, prestes a passar à idade adulta, possui a noção de quem é como pessoa e do que tem para dar, delineando, deste modo, interesses e atributos para concretizar de futuro, mas ainda não está na posse total da orientação da realidade, assim como não detém um grau elevado de compromisso. Um adolescente que é capaz de, autorreflexivamente, olhar o futuro e construí-lo em termos de alternativas caminha para um sentido nítido de realização (Detry & Cardoso, 1996). Nesta fase de desenvolvimento, ele procura refletir e ultrapassar a realidade presente e comprometer-se na possibilidade do futuro (Claes, 1990). Na capacidade, conquistada e trabalhada, de reflexão sobre si próprio e sobre a sua forma de entender o que se passa à sua volta, o adolescente vai-se fundamentando na autonomia e na emancipação parental e até mesmo grupal. Já a variável autorreflexiva do próprio futuro prepara e encaminha a identidade para um futuro posterior à adolescência (Marcia, 1983). A par da capacidade autorreflexiva e do sentido de indústria, o indivíduo desenvolve-se na integridade pela opção de valores que resultam das suas escolhas pessoais, pela congruência entre os valores, as crenças e os comportamentos assumidos em privado e em público. O desenvolvimento da integridade acontece na dinâmica da reflexão pessoal pela gestão das emoções, dos objetivos e dos estímulos, na descoberta do seu sentido de vida em termos de orientação de futuro.

SEGUNDA PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III: METODOLOGIA GERAL

«A gramática do viver, na sua singularidade, solicita-nos

uma qualquer forma de incorporação

da mãe e do pai»»

Tolentino Mendonça

A metodologia consiste na descrição da estrutura de um estudo empírico, isto é, na explanação do problema, objetivos, hipóteses, procedimentos e descrição do instrumento de recolha, como métodos e técnicas imprescindíveis para o desenvolvimento da investigação, de modo a obtermos conhecimentos seguros quanto à validade dos dados. A identificação do método que permite pesquisar com rigor a problemática e testar as hipóteses é crucial para a verificação de novos conhecimentos ou enriquecimento dos existentes. Esta estrutura de investigação não é uma mera sucessão de etapas pré-definidas; antes corresponde ao método por nós assumido para o prosseguimento da investigação. Entendemos que este percurso é o adequado para o teste e verificação das hipóteses por nós definidas. Considerando a problemática da investigação, e por meio da fundamentação teórica, elaborámos o projeto de investigação conforme os passos que se apresentam de seguida.

3.1. Natureza e Desenho da Investigação

Na presente investigação optámos pela metodologia quantitativa (descritiva e inferencial), porque a mesma permite-nos aprofundar o conhecimento em torno do problema em análise. A investigação de natureza exploratória possibilita-nos, assim, descrever, analisar e correlacionar variáveis referentes ao modelo investigativo a testar. Facilita o aprofundamento do papel da família na formação da identidade, assim como abre caminho a novas pesquisas. A nossa pesquisa parte de algumas questões a investigar, sem deixar de ter em vista dados que, de algum modo contribuem para um suporte plausível de teorias (De Ketele & Roegiers, 1996), tratando-se o nosso projeto da realização de um estudo em contexto exploratório e inferencial. A metodologia por que optámos permite-nos analisar relações possíveis entre as áreas do nosso interesse investigativo.

Com a análise descritiva visamos descrever e interpretar os resultados e o seu respetivo valor em hipotéticas interpretações a realizar no cômputo geral da investigação. Já com a análise quantitativa no que concerne às relações possíveis, procurámos analisar a objetividade, a predição, o controlo e a generalização (De Ketele & Roegiers, 1996). É este o paradigma científico que tem predominado na investigação científica na área da psicologia, dado que valoriza a medição empírica, bem como a sua fidelidade e validade (Almeida & Freire, 1997).

O desenho inicial foi considerado de tipo exploratório. Estamos conscientes das limitações inerentes a este estudo relacionado com o desenvolvimento humano e a dificuldade de controlar todas as variáveis em análise. No entanto, é este tipo de estudo que nos permite avaliar o efeito das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes em termos de relação de influência. Efetivamente, não podemos testar todas as variáveis que o instrumento de recolha nos permite fazer, ficando em aberto novas perspetivas de investigação no futuro. Consideramos que as duas modalidades de análise atrás enunciadas constituem um todo na prossecução dos fins de interpretação e correlação de relações. Cada uma das modalidades contribui para a validade em termos de consistência e de relevância para o produto final que irrompe do projeto. Com base no suporte teórico, partimos para a fase empírica, na qual interpretámos os dados recolhidos e foram efetivadas inferências quanto à relação entre variáveis. Assumimos as relações afetivas intrafamiliares como suporte da identidade e futuro. As relações familiares assumem novos contornos devido às mudanças operadas e em movimento nos adolescentes.

Os adolescentes que participaram na nossa pesquisa são adolescentes que se encontram no 9.º ano de escolaridade. A interação familiar é marcada pela mudança e enquadra-se numa dinâmica de vinculação/separação. No nosso modelo, a adolescência é o acontecer do desenvolvimento num processo de mudanças. O adolescente constrói-se na medida em que explora e se compromete/investe nas suas opções. As experiências de vida importantes, a autoestima e o sentimento de controlo na área pessoal definem a construção da identidade, na manifestação de uma espiral de desenvolvimento. O adolescente vive num processo de descentração e de procura de equilíbrio face ao novo modo de estar e ser, integração de novas realidades de um modo equilibrado e diferenciação da perceção devido ao desenvolvimento cognitivo. A família surge como suporte da formação da identidade, explicitando o papel desta na formação da identidade e irrompendo a espiral de caminhada familiar quanto à identidade relacional dos adolescentes com a família. Com este modelo de investigação, visámos identificar as relações entre as variáveis da família (cf. fig. 5) com as dimensões da identidade (autoestima; bem-estar; autoconceito a Português e a Matemática; conceito de

futuro), tendo subjacente o modelo teórico por nós assumido, como resumimos na figura seguinte, sobre o desenho de investigação a que recorreremos para a nossa pesquisa.

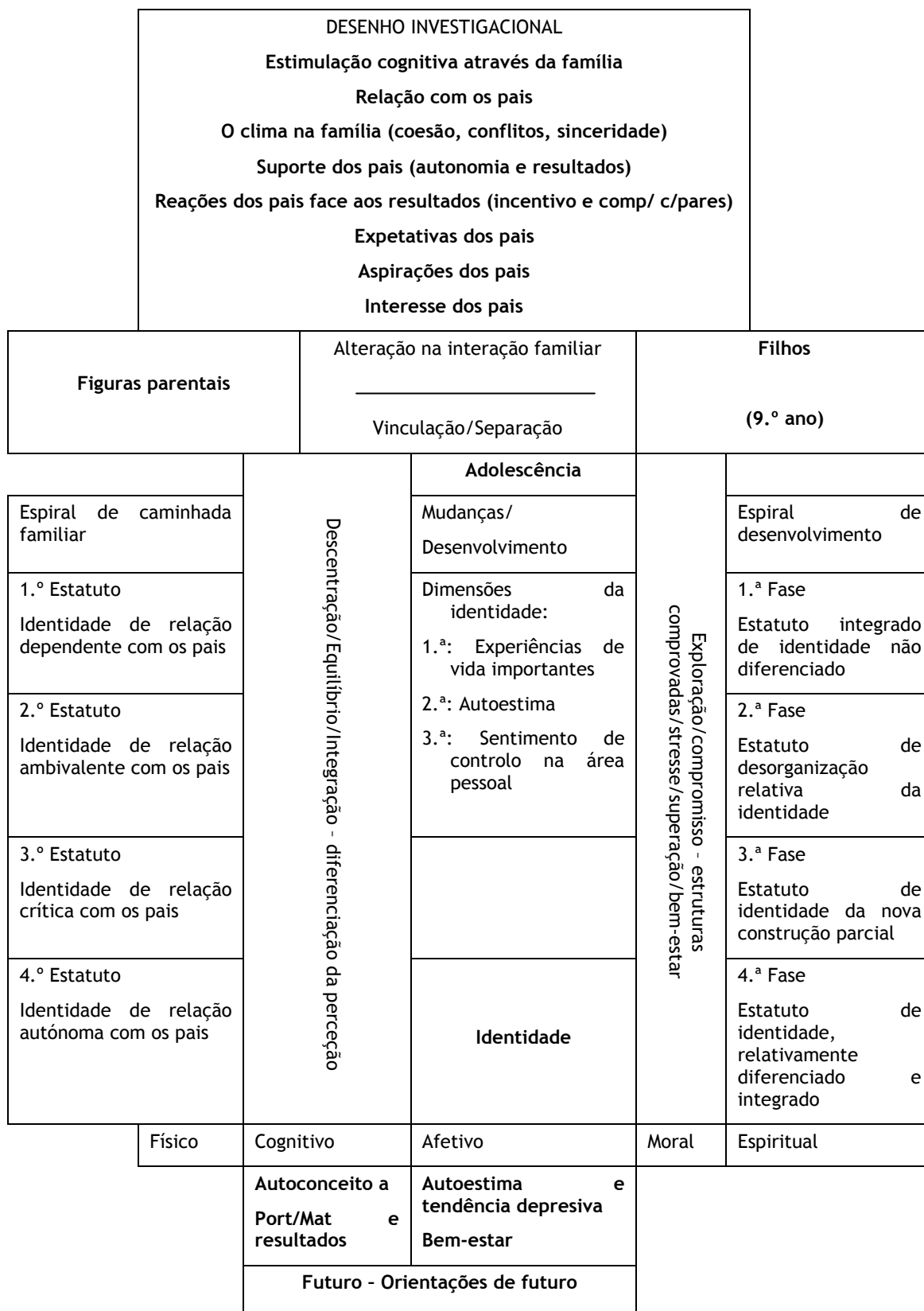


Figura 4 - Variáveis do modelo de pesquisa com suporte na revisão bibliográfica

Problema, Objetivos e Hipóteses

3.2. Problema

O problema da nossa pesquisa de investigação está relacionado com o facto de existirem sinais desafiantes quanto ao sempre novo papel da família na formação da identidade dos filhos adolescentes e na sua relação com as orientações de futuro. Os pais exercem um papel importante na formação dos filhos, e as condições familiares influenciam, por certo, o desenvolvimento destes últimos (Detry & Cardoso, 1996). A vivência idiossincrática na díade parental tem efeitos endógenos na vida dos filhos. Os filhos são o que são através das suas capacidades inatas, mas constituem-se sobretudo como devedores do contexto em que inscrevem o seu nome e a sua identidade em construção. Para Kung (2011) a liberdade do indivíduo constrói-se sempre na história e por isso esbarra sempre em limites, deste modo, a liberdade é uma oportunidade e uma coação.

O contexto familiar é, na sua natureza, um eixo de desenvolvimento, e os próprios pais têm tendência para replicar nos filhos a sua própria história de desenvolvimento (Fleming, 2010). A realidade social sustenta a importância da família na formação dos seus membros. O problema do papel da família na vida dos adolescentes continua a ser objeto de inúmeras discussões e colóquios (Fleming, 2010; Sampaio, 2011). Várias são as organizações que se dedicam à reflexão e investigação na área do papel da família na formação dos filhos e no que diz respeito ao seu desenvolvimento. As escolas procuram sensibilizar os pais para que sejam mais ativos na educação dos filhos; muitas paróquias dinamizam ações de formação para que os pais vivam e testemunhem os valores religiosos com os filhos.

A relação familiar, a motivação familiar, o apoio familiar, serão sempre questões pertinentes e presentes em qualquer discussão social e académica, tal a importância que lhe é devida em termos sociais. O problema da relação pais/filhos será sempre inesgotável, tantos são os prismas possíveis de análise e possíveis hipóteses de estudo, pois a vivência familiar será sempre um encontro e um desencontro, existindo a preocupação para que permaneça o encontro, porque o *“encontro será sempre fazer um pedaço de estrada em conjunto, em direção à própria identidade, em direção à descoberta daquilo que, para cada um, é a coisa mais importante”* (Alberoni, 1998, 19).

Face à atualidade e pertinência deste problema para a sociedade hodierna em geral, bem como para as instituições escolares, religiosas, desportivas, culturais, o problema do

papel da família na formação da identidade e de orientações de futuro necessita de uma abordagem multidimensional e multifuncional. Face à reflexão inesgotável do tema, delimitamos o nosso problema de estudo no domínio da Psicologia do Desenvolvimento, versando e perspetivando-o na vertente da família como realidade afetiva marcada pela relação dual vinculação/separação, na vertente da identidade enquanto tarefa principal da adolescência, na conceção da adolescência como expressão de um caminho marcado por mudanças estruturais na história do sujeito, e na vertente das orientações de futuro como uma das dimensões da identidade (Detry, 2001; Neuenschwander, 2002).

Atualmente a nossa cultura social valoriza muitíssimo os resultados escolares como modelo de eficácia para a preparação para a realização profissional no futuro. Ainda que a nossa preocupação não tenha incidência nas questões da autoeficácia, constitui para nós um assunto de análise a percepção que o sujeito tem do seu autoconceito em duas áreas fundamentais na estruturação académica: (1) a Língua Portuguesa; (2) e a Matemática. As duas áreas do saber constituem uma preocupação e uma fonte de investimento nas escolas portuguesas. O problema dos resultados escolares a Português e a Matemática estará com certeza relacionado com o tipo de apoio familiar. O próprio autoconceito nestas duas áreas de formação cognitiva nos oferece também um retrato da identidade do sujeito, enquanto dimensão do desenvolvimento do indivíduo, por isso pretendemos analisar o autoconceito dos adolescentes a Português, enquanto língua materna, e a Matemática, problema que constitui igualmente um desafio de análise noutros países, na área da Psicologia do Desenvolvimento (Frome & Eccles, 1998; Neuenschwander et al., 2007a; Simões & Ferrão, 2005).

O quadro teórico no qual nos situamos segue de perto os trabalhos de Markus Neuenschwander relacionados com o papel da família e a formação da identidade na resposta aos problemas por nós identificados. O questionário que nos acompanha na recolha de dados é da autoria deste autor, tendo sido testado num estudo transversal na Suíça. A família explica a formação da identidade? A família explica o autoconceito na língua materna e na Matemática enquanto áreas importantes na formação académica? A família explica os resultados escolares? A família explica a escolha da profissão/orientações de futuro?

3.3. Objetivos

Os objetivos que pretendemos alcançar visam dar resposta à questão principal desta investigação, ou seja, qual o papel da família na formação da identidade e as orientações de futuro. Os objetivos definem as linhas de prospeção a desenvolver e que proporcionem um valor acrescentado à situação de partida da investigação. Procuramos identificar as variáveis

familiares que caracterizam as dimensões vivenciais em família e que expressam uma capacidade de predição das dimensões que marcam a construção da identidade do adolescente e orientações de futuro. Na fase da validação das hipóteses, identificaremos os modelos preditores da família na formação da identidade e orientações de futuro. Cremos que a identificação dos modelos preditores ajudarão a entender as dimensões familiares mais percebidas pelos adolescentes quanto à construção e ao apoio ao desenvolvimento.

Em termos práticos, pretendemos identificar quais as dimensões familiares que os adolescentes reconhecem que são importantes para a formação da identidade e orientações de futuro. Pretendemos igualmente identificar as influências explicativas exercidas pela família na formação do autoconceito a Português e a Matemática e se existe uma significância explicativa na relação da família com as classificações do ano anterior e no presente nas disciplinas de Português e Matemática. Para isso, recorreremos aos dados da pesquisa e, através da análise inferencial, identificaremos e analisaremos os aspetos familiares, escolares e sociais valorizados pelos adolescentes na história do seu desenvolvimento e que explicam com significado estatístico o respetivo desenvolvimento.

Os objetivos globais que nos propomos alcançar são quatro, que apresentamos de seguida:

1. Identificar as variáveis da família que explicam a formação da identidade.
2. Identificar as variáveis da família que explicam o autoconceito a Português, língua materna, e a Matemática.
3. Identificar as variáveis da família que explicam os resultados escolares.
4. Identificar as variáveis da família que explicam a escolha da profissão/perspetivas de futuro.

3.4. Hipóteses

O principal objetivo da pesquisa científica será o de fazer surgir novos modos e até novas estruturas de pensamento. Os resultados da experiência transformam o pensamento e voltam a sugerir novos problemas num processo sempre dinâmico (Hamburger, 1988). A ciência produz explicações hipotéticas dos fenómenos observados que são depois submetidos a um processo de validação ou anulação/falsificação das hipóteses (Carvalho, 2009). Toda a pesquisa científica procura enunciar e verificar hipóteses. As hipóteses são suposições colocadas como respostas possíveis e provisórias para o problema de investigação (Almeida & Freire, 1997). As hipóteses são provisórias, porque poderão ser refutadas ou confirmadas

durante o processo de investigação. A hipótese formula uma solução provisória para o problema. Uma hipótese é um enunciado conjectural das relações entre variáveis, na suposição de explicar algo que se desconhece (Quivy & Campendoudt, 1992).

Deste modo, indicada a problemática e definidos os objetivos desta investigação, passamos a enunciar as hipóteses formuladas para a inferência do papel da família na formação da identidade e orientações de futuro:

H1: As variáveis familiares explicam a formação das dimensões da identidade (autoestima; tendência depressiva; bem-estar; futuro).

H2a: As variáveis familiares explicam o autoconceito a Português.

H2b: As variáveis familiares explicam o autoconceito a Matemática.

H3: As variáveis familiares explicam os resultados escolares.

H4: As variáveis familiares explicam a escolha de uma profissão/perspetivas de futuro.

Variáveis Independentes:

As variáveis familiares que utilizamos são as seguintes:

P13: formação dos pais;

P14: estimulação cognitiva pela família;

P15: relação com os pais;

P17: clima na família;

P24: apoio/proteção dos pais (suporte dos pais);

P25: motivação através da família (reações dos pais face aos resultados escolares);

P26: expectativas dos pais (o que é que os teus pais esperam de ti na escola?);

P27: as aspirações dos pais (face à formação);

P30: o interesse dos pais (em saber o que se passa na escola);

P31: pontuações/avaliações esperadas pela mãe (Port e Mat);

P32: pontuações/avaliações esperadas pelo pai (Port e Mat);

Variáveis dependentes:

As dimensões da identidade que utilizámos são:

P7: valor próprio (autoestima e tendência depressiva);

P9: bem-estar;

P75: futuro.

Para o autoconceito a Português, recorremos às variáveis:

P43: conceito próprio das capacidades a Português;

P44: notas esperadas;

P45: resultados específicos a Português.

Para o autoconceito a Matemática, recorremos às variáveis:

P49: conceito próprio das capacidades a Matemática;

P50: notas esperadas;

P51: resultados específicos a Matemática.

Para os resultados escolares, usámos as variáveis:

P36/37: últimas classificações.

Para as variáveis relacionadas com o processo de escolha de uma profissão, são as seguintes:

P67: exploração de carreira (maneiras de saber a profissão adequada);

P73: controlo da convicção (segurança quanto ao término da formação a que se propõe fazer);

P74: investir na disposição (empenho em acabar a formação que inicia no próximo ano);

P75: perspectivas de futuro.

3.5. Método

Participantes

3.5.1. Caracterização socioeconómica e cultural dos concelhos de origem dos participantes.

Antes de passarmos à caracterização da amostra direcionada, faremos uma breve descrição dos concelhos onde recolhemos os dados. As recolhas efetivaram-se nos concelhos de Torres Novas (4 escolas), Entroncamento (1 escola) e Chamusca (1 escola), no centro geográfico de Portugal. Na sua generalidade, identificam-se com as terras férteis do rio Almonda, rio Tejo e com o importante nó ferroviário do Entroncamento. Os concelhos de Torres Novas e Entroncamento fazem parte do Médio Tejo e Chamusca da Lezíria do Tejo.

No estudo preliminar dos censos 2011 (INE) relativos à população e famílias, temos os seguintes dados:

- concelho de Torres Novas: 36 837 pessoas (52.16% – sexo feminino; 47.84% – sexo masculino) e 14 681 famílias (média de 2.5);
- Entroncamento: 20 201 pessoas (52.18% – sexo feminino; 47.82% – sexo masculino) e 8077 famílias (média de 2.5);
- no concelho da Chamusca: 10 124 pessoas (51.64% – sexo feminino; 48.36% – sexo masculino) e 4152 famílias (média de 2.4).

Os concelhos de Torres Novas e Entroncamento são dos mais densamente povoados, com as taxas de natalidade mais altas no distrito de Santarém.

Na área escola, nota-se uma boa cobertura do ensino oficial nos três concelhos. Em termos de resultados escolares, por diversos motivos, o concelho da Chamusca apresenta um índice maior de não aproveitamento para passar para o nível secundário (INE, 2007). Na relação de feminidade no 3.º ciclo, é notória a maior presença de raparigas no cômputo da população escolar desse nível de ensino (INE, 2007). Os três concelhos apresentam investimentos próximos na área da cultura e desporto, de um modo diversificado e plural.

Quanto ao índice remuneratório segundo dos dados do INE (2007), os trabalhadores do concelho do Entroncamento apresentam o maior ganho médio mensal (de 930 € a 1030 €), ligeiramente atrás surge Torres Novas (de 830 € a 930 €), enquanto o concelho da Chamusca se apresenta distante (de 630 € a 730 €). As grandes empresas estão bem representadas nos dois concelhos do Entroncamento e Torres Novas.

Quanto ao setor de atividade nos concelhos do Entroncamento e Torres Novas, o setor terciário é o mais representado, ainda que o concelho do Entroncamento apresente uma maior percentagem no setor terciário (próximo dos 73%) em proporção ao secundário, comparando com Torres Novas (próximo dos 65%). No concelho da Chamusca, ainda que o setor terciário esteja representado em cerca de 55%, os setores secundário e primário têm uma boa representação (INE, 2007).

Quanto ao nível de escolaridade segundo os dados de 2006, com o 9.º ano (ensino obrigatório), mas não o excedendo, surge a Chamusca – concelho onde, em termos de estrutura percentual, o número de trabalhadores com este grau de ensino é preponderante. No grupo dos trabalhadores habilitados com o nível do ensino secundário, os maiores valores percentuais na estrutura de habilitações concelhia aparecem em Torres Novas e Entroncamento. Quanto às habilitações de nível superior na estrutura laboral no ano de 2007, só havia no concelho de Torres Novas (INE, 2007). Contudo, cremos que os censos de 2011 demonstrarão uma alteração quanto à distribuição da estrutura de habilitações no mundo laboral, conforme demonstra a caracterização das figuras parentais dos participantes da nossa pesquisa.

Após a feitura da caracterização genérica dos três concelhos quanto à população, famílias, ganho médio mensal, setor de atividade e nível de escolaridade, passamos à fase da caracterização dos participantes envolvidos no projeto investigativo.

3.5.2. Caracterização dos participantes.

A transição escolar que se abeira dos adolescentes do nosso estudo como que se torna um estímulo e um enriquecimento para o desenvolvimento humano e académico. Os pais tornam-se um recurso social nas situações de transição escolar (Afonso et al., 2008). A proximidade da transição traz muitas vezes consigo um maior empenhamento e envolvimento familiar e escolar. Contudo, importa não omitir a realidade de que a influência dos pais muitas vezes entra em concorrência com o processo de autonomia que é próprio da adolescência (Detry et al., 2005).

Escolhemos os sujeitos que se encontram no 9.º ano de escolaridade como alvo do nosso estudo pela situação de transição em que se encontram e por todas as mudanças a ocorrer no adolescente. O desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral, espiritual e físico são características marcantes nos adolescentes que se encontram nas idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos (Neuenschwander, 2002), no equivalente em termos escolares ao 9.º ano.

Nesta subsecção do estudo, descrevem-se os resultados referentes aos 256 alunos participantes nesta pesquisa exploratória. A caracterização dos participantes baseia-se nas respostas dos inquiridos na secção de estudo relacionada com os dados sociodemográficos dos próprios. Nesta secção são analisadas as variáveis relacionadas com o género, a idade, a estrutura familiar, o tempo de permanência em Portugal, a nacionalidade e as línguas que o inquirido fala em casa.

Observa-se que 59.8% são do sexo feminino e 40.2% do sexo masculino. Esta tendência está em sintonia com a própria disposição demográfica de género na região em que habitam.

Estes jovens têm uma média de idade de 14.61 anos, uma mediana de 14 anos, e um desvio-padrão de .77 anos, maioritariamente com idades entre os 14 (53.1%) e os 15 anos (37.1%).

Relativamente ao sistema familiar, a grande maioria dos jovens reside com ambas as figuras parentais (79.3%), enquanto 46 jovens (18%) residem numa estrutura familiar monoparental, e os restantes 7 jovens (2.7%) vivem em instituições de acolhimento ou com os avós. Algumas das estruturas familiares, além das figuras parentais, englobam outros familiares, tais como avós e tios. Temos uma percentagem superior de padrastos (4.7%) em relação às madrastas (2%) no processo do desenvolvimento dos adolescentes. A estrutura monoparental expressa-se numa representação de 1/5 na experiência parental dos adolescentes.

Tabela 1 - Dados sociodemográficos

		N	%
Sexo	Masculino	103	40.2
	Feminino	153	59.8
	Total	256	100
Idade	14	136	53.1
	15	95	37.1
	16	16	6.3
	17	8	3.1
	18	1	.4
	Total	256	100
	Estrutura familiar	Vive com mãe	238
Vive com pai		214	83.6
Vive com pai adotivo		2	.8
Vive com tutora		2	.8
Vive com tia		3	1.2
Vive com avó		34	13.3
Vive com irmã		139	54.3
Vive com irmão		66	25.8
Vive com madrasta		5	2
Vive com padrasto		12	4.7
Vive com tio		8	3.1
Vive com avô		21	8.2
Inst. acolh./Outros		7	2.7
Estrutura familiar	Família monoparental	46	18
	Família biparental	203	79.3

Na tabela 2 descrevem-se os resultados referentes à nacionalidade e línguas faladas, em que 93.4% possuíam nacionalidade portuguesa, 94.5% nasceram em Portugal e 99.2% falavam como primeira língua o português. Só 2 adolescentes (.8%) tinham como primeira língua em casa o russo. Os adolescentes provenientes dos países europeus fora da UE são originários dos países de Leste; o adolescente proveniente do Brasil é filho de pais brasileiros;

os originários dos outros países são filhos de pais emigrantes portugueses. O inglês (4.7%) surge como segunda língua usada em casa, o que deixa antever o uso do inglês na família hipoteticamente como um modo de aprendizagem e treino do idioma. A língua francesa é utilizada pelos ex-emigrantes do Canadá e Suíça, ao passo que o castelhano é segunda língua nas famílias ex-emigrantes da Venezuela e Espanha.

Tabela 2 - Nacionalidade, tempo de permanência em Portugal e línguas faladas

		N	%
Tempo em Portugal	Desde que nasci	242	94.5
	Desde 3 anos	3	1.2
	Desde 4 anos	5	2
	Desde 11 anos	4	1.6
	Desde 13 anos	2	.8
Nacionalidade	Português	239	93.4
	UE	5	2
	Europeu fora da UE	4	1.6
	País lusófono: Brasil	1	.4
	Canadá	4	1.6
	Venezuela	1	.4
	Suíça	2	.8
Línguas	Português	256	100
	Russo	2	.8
	Castelhano	2	.8
	Francês	6	2.3
	Inglês	12	4.7

3.5.3. Caracterização dos pais.

A família apresenta-se hoje perante diversos desafios e encruzilhadas, económicas, culturais, demográficas. Os problemas associados à crise agravam uma situação já de si preocupante; no entanto, estamos também perante uma oportunidade para uma reflexão aprofundada sobre o lugar e o papel da família na estabilidade da pessoa.

Apresentamos a caracterização sociodemográfica dos pais dos participantes, para nos situarmos quanto aos participantes da nossa pesquisa.

Os pais dos alunos eram sobretudo operários, artífices ou tinham profissões similares (26.2%); pessoal dos serviços e vendedores (20.7%); operadores de instalações e máquinas; e trabalhadores de montagem (11.7%). Quanto às mães, predominavam o pessoal dos serviços e vendedoras (18%); especialistas das profissões intelectuais e científicas (14.8%); e pessoal administrativo e similares (9.8%). Os níveis de escolaridade predominantes eram o 3.º ciclo e o secundário tanto para os pais (30.2% e 27%, respetivamente) como para as mães (25.5% e 22.7%, respetivamente) dos alunos (tabela 3 e 4).

Tabela 3 - Dados sociodemográficos dos pais (profissões e habilitações)

	N	%	
Profissão do pai	Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	67	26.2
	Pessoal dos Serviços e Vendedores	53	20.7
	Operadores de Instalações e Maq. e Trabalhadores da Montagem	30	11.7
	Quadros Sup. da Adm Pub., Dir. e Quad. Sup. de Empresa	20	7.8
	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	17	6.6
	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	17	6.6
	Profissões das Forças Armadas	16	6.3
	Aposentados/Reformados	10	3.9
	Pessoal Administrativo e Similares	8	3.1
	Outros/desconhecido	6	2.3
	Trabalhadores não qualificados	3	1.2
	Desempregados	2	.8
	Falecido	2	.8
	Agricultores e Trabalhadores Qualif. da Agr. e Pescas	2	.8
	Estudante	1	.4
Escolaridade do pai	1.º ciclo	24	9.5
	2.º ciclo	36	14.3
	3.º ciclo	76	30.2
	Secundário	68	27.0
	Profissional	15	6.0
	bacharelato ou licenciatura	33	13.1

Tabela 4 - Dados sociodemográficos das mães (profissões e habilitações)

	N	%	
Profissão da mãe	Pessoal dos Serviços e Vendedores	46	18.0
	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	38	14.8
	Doméstica	37	14.5
	Trabalhadores não qualificados	35	13.7
	Pessoal Administrativo e Similares	25	9.8
	Técnicos e Prof. de Nível Intermédio	21	8.2
	Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	13	5.1
	Desempregados	12	4.7
	Quadros Sup. da Adm. Pub., Dir. e Quad. Sup. de Empresa	10	3.9
	Agricultores e Trabalhadores Qualif. da Agr. e Pescas	7	2.7
	Aposentados/Reformados	5	2.0
	Falecido	2	.8
	Outros/desconhecido	2	.8
	Operadores de Instalações e Maq. e Trabalhadores da Montagem	2	.8
Estudante	1	.4	
Escolaridade da mãe	1.º ciclo	28	11
	2.º ciclo	36	14.1
	3.º ciclo	65	25.5
	Secundário	58	22.7
	Profissional	16	6.3
	bacharelato ou licenciatura	52	20.4

3.5.4. Procedimentos.

Após a identificação do questionário a utilizar, com as respetivas autorizações da equipa de Markus Neuenschwander e da responsável pela tradução para português Laura Tschampel, solicitámos autorização à DGIDC para o lançamento dos inquéritos, a que foi atribuído o número 0089100001, com a designação *FAMÍLIA • ESCOLA • PROFISSÃO*, com o respetivo registo a 26 de janeiro de 2010 (cf. anexos).

No seguimento da autorização dos conselhos executivos das escolas selecionadas, por razões de proximidade, nos concelhos de Torres Novas, Entroncamento e Chamusca, foi solicitada a autorização expressa dos pais/encarregados de educação dos alunos respondentes (cf. anexos). Após o encerramento das questões logísticas, avançámos para a constituição da equipa responsável pelo lançamento dos questionários. Esta última foi constituída pelo signatário do projeto de investigação e por uma psicóloga educacional. Contactaram-se os diretores de turma para lhes dar a conhecer os objetivos do projeto de investigação. Realizou-se uma leitura crítica dos questionários para que os professores envolvidos se inteirassem da importância dos mesmos para uma maior credibilização do projeto junto dos alunos respondentes. Após os necessários esclarecimentos e desfeitas as dúvidas, avançou-se para o lançamento dos questionários junto dos alunos.

O instrumento foi aplicado nas aulas de Educação Cívica e de Português. No início do diálogo, eram garantidos aos alunos a confidencialidade, o regime de voluntariado na participação e o anonimato das opiniões e respostas. Foi solicitado que o preenchimento fosse individual e que não olhassem para o lado, porque não se tratava de um exame ou teste. Antes da entrega dos questionários, foi feita uma breve explicação sobre o modo de preencherem os questionários, exemplificando com algumas questões. Deviam escrever dentro das caixinhas e de uma forma perceptível. Foi pedido que usassem uma caneta azul ou preta. Explicou-se que encontrariam possibilidades de saltarem perguntas sinalizadas com uma seta. Informou-se também que, quando se enganassem, deviam pintar a caixinha na totalidade. Procurou-se sensibilizar os alunos para que respondessem com sinceridade e sem constrangimentos, num clima de total liberdade na decisão quanto ao voluntariado no preenchimento do questionário.

3.5.5. Instrumento.

Nesta investigação sobre a identidade e a família na relação com as orientações de futuro recorreremos ao questionário elaborado no JacobsCenter da Universidade de Zurique (2006), sob orientação do professor e investigador Markus Neuenschwander, traduzido para português por Laura Tschampel, sob coordenação do grupo de projeto “Pais, professores e resultados escolares (fase B)”, do departamento de Ciências da Educação e Secção de Estudos Alemães, ambos da UNL, com a colaboração do CEOS-UNL e da UIED-FCT. Este questionário inscreve-se na continuidade dos trabalhos de Neuenschwander (2007a) e da sua equipa, tendo sido objeto de uma vasta aplicação em três cantões suíços (Aargau, Berna e Zurique). Neuenschwander e a sua equipa realizaram em simultâneo dois questionários relacionados com família, escola e futuro, um dirigido à família e o outro aos filhos (2002). Sucintamente descrevemos os dois questionários, para melhor situarmos a problemática da investigação da equipa. Para a equipa de Neuenschwander, o sucesso escolar das crianças e dos adolescentes não depende apenas da qualidade do ensino mas essencialmente da influência e do papel ativo que exercem os jovens e os seus ambientes/bases familiares quanto ao interesse sobre o sucesso escolar. Deste modo, Neuenschwander procurou trabalhar quatro temáticas para aprofundamento da relação da família com o desempenho escolar: (1) as alterações do desempenho dos alunos e a perceção das famílias (1. Quão estável é o desempenho dos alunos e as suas condições/circunstâncias familiares durante a transição escolar; 2. Como se altera a perceção das famílias durante a transição/percurso escolar?); (2) família e desempenho escolar (1. Quais são as condições/circunstâncias familiares no secundário?; 2. Como se altera a influência dos pais no desempenho escolar com o aumento da idade dos jovens, especialmente durante a transição/percurso escolar?; 3. Pode, ao contrário, a perceção dos pais, por causa do desempenho escolar, ser esclarecida?); (3) transição (1. Podem sobrecargas especiais na transição/percurso escolar antever os desempenhos escolares?; 2. Como é que se altera a perceção dos pais durante a transição escolar?; 3. Como protegem os pais os seus filhos na transição escolar?); (4) como apoiam as famílias e a escola a preparação dos jovens para uma profissão? (Neuenschwander, Schaub & Angehrn, 2007b).

O questionário dirigido aos adolescentes por nós utilizado recolhe dados sociodemográficos; dimensões da identidade e tempo dedicado à televisão e jogos; tu e a tua família; tu e a tua escola; tu e as aulas em geral; tu e as aulas de Português; tu e as aulas de Matemática; transição para a formação escolar e profissional; tu e o futuro; tu e a tua vida até agora.

Algumas das escalas que utilizamos na nossa pesquisa foram modificadas por Neuenschwander et al. (2007b): autoestima (Rosenberg, 1979 cf. Neuenschwander et al., 2007b); a escala da atitude positiva perante a vida (bem-estar) (Neuenschwander et al., 2003b, modificaram a escala de Grob et al., 1991 cf. Neuenschwander et al., 2007b); motivação através da família (Neuenschwander et al., 2003b modificaram a escala de Wild et al., 2001); relação com os pais (modificaram a escala Offer/Steinhausen, cf. Neuenschwander et al., 2003); a escala do ambiente familiar (Neuenschwander et al., 2003a, modificaram a escala de Wicki et al., 1995, cf. Neuenschwander et al., 2007b); a escala apoio/proteção dos pais (Neuenschwander et al., 2003b, modificaram a escala de Wild et al., 2001b, cf. Neuenschwander et al., 2007b); escala motivação dos pais (Eccles, 2002, cf. Neuenschwander, 2007b); desempenho social esperado pelos pais (modificada por Neuenschwander et al., 2003b, cf. Neuenschwander et al., 2007b); aspiração dos pais face à formação (Neuenschwander et al., 2003a, cf. Neuenschwander et al., 2007b); últimas classificações (Neuenschwander et al., 2003b, cf. Neuenschwander et al., 2007b); conceito próprio à língua materna (Neuenschwander et al., 2003b, modificaram a escala de Buff, 1991, cf. Neuenschwander et al., 2007b); notas esperadas (Eccles, cf. Neuenschwander et al., 2007b); resultado específico na língua materna (Eccles, cf. Neuenschwander et al., 2007b); conceito próprio a Matemática (Neuenschwander et al., 2003b, modificaram a escala de Buff, 1991, cf. Neuenschwander et al., 2007b); notas esperadas (Eccles, cf. Neuenschwander et al., 2007b); resultado específico a Matemática (Eccles, cf. Neuenschwander et al., 2007b); aspiração face à formação: convicção controlada, investir na disposição (vontade) e perspectivas de futuro (construídas e modificadas por Herzog et al., 2003a, cf. Neuenschwander et al., 2007b); acontecimentos de vida significativos (Neuenschwander et al., 1998, cf. Neuenschwander et al., 2007b).

Na *primeira parte* do questionário são tratadas as questões relacionadas com os “Dados sobre ti”, com 11 questões; na *segunda parte*, “Tu e a tua família”, com seis questões; na *terceira parte*, “Tu e a Tua Escola”, com 23 questões; na *quarta parte*, “Tu e as Aulas em Geral”, com duas questões; na *quinta parte*, “Tu e as Aulas de Português”, com seis questões; na *sexta parte*, “Tu e as Aulas de Matemática”, com seis questões; na *sétima parte*, “Transição para a Formação Escolar e Profissional”, com 14 questões; na *oitava parte*, “Tu e o Futuro”, com sete questões; e, por fim; a *nona parte*, “Tu e a Tua Vida até agora”, com uma única questão (Neuenschwander et al., 2007b). O questionário é composto por 345 itens, que se organizam em torno de uma estrutura de 76 questões.

De um modo esquematizado, apresentamos de seguida a síntese das principais variáveis (escalas e subescalas) do questionário original de Neuenschwander e traduzido por

Laura Tschampel (Afonso et al., 2008), como o qual recolhemos os dados para o estudo em causa sobre “o papel da família na formação da identidade. Orientações de futuro”.

Âmbito	Variáveis
Dados dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> – Variáveis sociodemográficas – Dimensões da identidade (autoestima, sentido positivo, perspetivas de futuro, etc.) – Autoconceito de competências (em Português e Matemática) – Expectativas e valorização dos resultados gerais e específicos para as matérias de Português e Matemática; motivação intrínseca e extrínseca
Perceção quanto à família	<ul style="list-style-type: none"> – Estimulação cognitiva – Nível de instrução dos pais: instrução no ambiente familiar e deveres escolares – Em que medida os pais servem de modelo para os filhos (leitura, participação na formação, etc.) – Motivação para os pais: expectativas, interesse pelo desenvolvimento cognitivo dos filhos, atribuições – Interação na família: intimidade, clima familiar, relação com os pais – Interesse pelos deveres escolares, compromisso com a escola
Variáveis escolares	<ul style="list-style-type: none"> – Resultados escolares dos anos anteriores – Currículo e número de horas de ensino – Qualidade do ensino: conduta da turma, autoridade do professor, satisfação com o professor, competência do professor para explicar qualquer coisa – Indisciplina na turma
Variáveis da transição escolar	<ul style="list-style-type: none"> – Retrospectiva: despesas/benefícios durante a transição escolar – Opções profissionais e educativas, critérios de escolha profissional – Apoio dos pais durante as transições escolares

Figura 5 - Estrutura do questionário de Neuenschwander

Quanto ao entendimento de questões que necessitavam de categorização (q. 4/5/6/12 e q. 57/59/60/63), seguimos uma classificação própria e a existente para as

profissões. Assim, para a questão 4 (“Há quanto tempo vives em Portugal?”), seguimos a seguinte numeração: “1 (desde que nasci); 2 (desde os 3 anos); 3 (desde os 4 anos); 4 (desde os 11 anos); e 5 (desde os 13 anos)”. Para a questão 5 (“Qual é a tua nacionalidade – a que está no passaporte ou BI”): “1 (Português); 2 (UE); 3 (Europeu fora da UE); 4 (Luso-africano); 5 (Brasil); 6 (Timor); 7 (Canadá); 8 (Venezuela) e 9 (Suíça)”. Para a questão 6 (“Que língua(s) falas em casa?”): “1 (português); 2 (castelhano); 3 (francês); 4 (inglês); 5 (italiano); e 6 (russo)”. Para a profissão dos pais (q. 12) e dos filhos (q. 57; q. 59; q. 60; q. 63), seguimos a codificação das profissões de 0 a 10 que corresponde à Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (INE). A lista foi completada através das categorias 11 (Aposentados/Reformados), 12 (Desempregados), 13 (Estudante), 14 (Falecido) e 15 (Outros/Desconhecido). Em termos metodológicos, os participantes avaliam os seus níveis de atuação, desempenho, etc., ou através de respostas a perguntas simples, fechadas, ou através da Escala de Likert, de seis pontos ou cinco pontos (1 = não é de todo verdade; 2 = não é verdade; 3 = nem sempre é verdade; 4 = quase sempre é verdade; 5 = é verdade; 6 = é totalmente verdade).

Resumidamente, apresentamos a lista das escalas e subescalas e da consistência interna a que chegou a equipa de Neuenschwander et al. (2007b) e que trabalhamos no teste das hipóteses formuladas:

A Família na Formação da Identidade. Orientações de Futuro

Tabela 5 - Escalas do questionário (utilizadas no teste das hipóteses)

ESCALAS e SUBESCALAS	
Valor próprio $r^2=.46$	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima (itens: 1,3,4,7,10) - $\alpha=.78$ - Tendência depressiva (itens: 2,5,6,8,9) - $\alpha=.80$
Bem-estar - $r^2=.43$	Totalidade dos itens - $\alpha=.86$
Estimulação Cognitiva através da Família $r^2=.34$	Totalidade dos itens - $\alpha=.80$
Relação com os pais - $r^2=.40$	Totalidade dos itens - $\alpha=.84$
Clima familiar - $r^2=.48$	<ul style="list-style-type: none"> - Coesão (itens: 2,4,8,11) - $\alpha=.81$ - Conflitos (itens: 5,1,7,9) - $\alpha=.79$ - Sinceridade/ franqueza (itens: 10,12,6,3) - $\alpha=.69$
Apoio/proteção dos pais (suporte dos pais) - $r^2=.44$	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio à autonomia (itens: 4,1,6,9) - $\alpha=.70$ - Orientada para os resultados (itens: 2,3,5,7,8) - $\alpha=.78$
Motivação através dos pais (reações dos pais face aos resultados escolares) - $r^2=.40$.	<ul style="list-style-type: none"> - Através da comparação com os pares (itens: 2,3,5) - $\alpha=.61$ - Através do incentivo (itens: 1,6,7) - $\alpha=.62$
Conceito próprio das capacidades em Alemão - $r^2=.49$	Totalidade dos itens - $\alpha=.86$
Resultados específicos no alemão - $r^2=.54$	Totalidade dos itens - $\alpha=.77$
Conceito próprio das cap. a Matemática - $r^2=.62$	Totalidade dos itens - $\alpha=.91$
Resultado específico a Matemática - $r^2=.61$	Totalidade dos itens - $\alpha=.82$
Exploração da carreira/profissional - $r^2=.38$	Totalidade dos itens - $\alpha=.79$
Perspetivas de futuro - $r^2=.42$	<p>Orientação social e familiar, autorrealização (itens: 2,3,4,5,6,8) - $\alpha=.79$</p> <p>Sucesso material e profissional (itens: 1,7) - $\alpha=.64$</p>

3.5.6. Validação do instrumento.

Realiza-se a análise fatorial exploratória de componentes principais das escalas multifatoriais presentes na nossa pesquisa, de modo a confirmar a adequação dos itens aos respetivos fatores, e será analisada a consistência interna (alpha de Cronbach) dos seus itens, com o intuito de testar a sua fiabilidade (cf. Hall & Hall, 2009).

Para a análise fatorial exploratória, foi analisada a plausibilidade da sua aplicação através do teste KMO, tendo em consideração os seguintes valores (Maroco, 2010):

Tabela 6 - KMO - análise fatorial

<i>KMO</i>	<i>Recomendação relativamente à Análise Fatorial.</i>
]0.9-1.0]	Excelente
]0.8-0.9]	Boa
]0.7-0.8]	Média
]0.6-0.7]	Medíocre
]0.5-.0.6]	Mas, mas ainda aceitável
≤0.50	Inaceitável

Em relação à consistência interna foram considerados os seguintes valores para classificação da mesma (Hall & Hall., 2009; Pestana & Gageiro, 2005):

Tabela 7 - Alpha de Cronbach

<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Consistência Interna</i>
>0.9	Excelente
]0.8-0.9]	Boa
]0.7-0.8]	Razoável
]0.6-0.7]	Fraca
<0.6	Inaceitável

Importa ter presente que não existe uma amostra perfeita. Portanto, os coeficientes de fiabilidade variam de amostra para amostra. Assim, os respetivos valores dos coeficientes são entendidos como estimativas (Hall & Hall, 2009). As comparações entre amostras não faz sentido, visto tratar-se de estimativas; contudo, é necessário alcançar os valores aceites pela

comunidade científica como fiáveis. A mesma análise coloca-se em relação à análise fatorial de componentes: nem sempre se encontram os mesmos componentes. A análise fatorial realizada é de natureza exploratória e numa amostra distinta da efetuada pelo autor do instrumento. As diferenças encontradas resultam das próprias diferenças socioculturais; no entanto, na análise da consistência considerámos oportuno manter as escalas originais, considerando a natureza exploratória da nossa investigação (cf. Hall & Hall, 2009; Maroco & Bispo, 2005).

3.5.7. Validade de conteúdo.

A análise da validade de conteúdo operacionalizada refere-se às escalas por nós utilizadas no projeto de teste das hipóteses, nas quais o autor do instrumento identificou mais de um fator (subescalas).

VALOR PRÓPRIO (P7)

A análise da estrutura relacional dos itens da escala do valor próprio foi efetuada através da análise fatorial exploratória sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais seguida de rotação Varimax. Os fatores comuns retidos foram os que apresentaram um eigenvalue superior a 1. A análise fatorial convergiu para uma solução com 2 componentes principais (tabela 8) em que o primeiro fator (autoestima) agrupa os itens: 1, 3, 4, 7 e 10 enquanto o segundo (tendência depressiva) agrupa os itens: 2, 5, 6, 8 e 9, explicando ambos 61.29% da variância total (tabela 9). Esta solução fatorial apresenta um Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0.89 e o teste de esfericidade de Bartlett apresenta valores adequados ($\chi^2(45) = 1191.256$, $p < 0.001$). A solução encontrada é igual à encontrada pelo autor.

Tabela 8 - Variância extraída da escala do valor próprio

Componentes	Valores Próprios			Cargas da Extração da soma dos quadrados			Cargas da Rotação da soma dos quadrados		
	Total	% % Variação	% Variação Acumulada	Total	% % Variação	% Variação Acumulada	Total	% % Variação	% Variação Acumulada
1	4.98	49.77	49.77	4.98	49.77	49.77	3.23	32.32	32.32
2	1.15	11.52	61.29	1.15	11.52	61.29	2.90	28.97	61.29
3	0.85	8.53	69.82						
4	0.68	6.80	76.61						
5	0.61	6.15	82.76						
6	0.47	4.66	87.43						
7	0.38	3.81	91.23						
8	0.35	3.48	94.71						
9	0.30	3.00	97.71						
10	0.23	2.29	100.00						

Tabela 9 - Matriz de componentes da escala do valor próprio

	Componente		h ²
	1	2	
P07_07	0.811	-0.211	0.702
P07_03	0.799	-0.139	0.658
P07_04	0.780	-0.194	0.647
P07_01	0.707	-0.434	0.688
P07_10	0.663	-0.435	0.629
P07_02	-0.229	0.829	0.375
P07_06	-0.269	0.797	0.320
P07_09	-0.466	0.669	0.739
P07_05	-0.095	0.605	0.707
P07_08	-0.192	0.532	0.665

AMBIENTE FAMILIAR (P17)

A análise da estrutura relacional dos itens da escala de ambiente familiar foi igualmente realizada através da análise fatorial exploratória com extração dos fatores pelo método das componentes principais seguida de rotação Varimax. Os fatores comuns retidos que apresentaram um eigenvalue superior a 1 convergiram para uma solução com duas componentes principais (tabela 10) em que o primeiro fator agrupa os itens: 1, 2, 4, 5, 7 e 8 enquanto o segundo agrupa os itens: 3, 6, 9, 10, 11 e 12, explicando 56.99% da variância total (tabela 11). Esta solução fatorial apresenta um Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0.89 e o teste de esfericidade de Bartlett apresenta valores adequados ($\chi^2(66) = 1277.972$, $p < 0.001$). O número de fatores definido pelo autor (três) não corresponde ao número de componentes extraídas da análise fatorial de componentes principais. Consideramos esta ocorrência um processo normal na investigação exploratória derivada das diferenças socioculturais (cf. Maroco & Bispo, 2005; Hall & Hall, 2009). Assim, em posteriores análises estatísticas, estas variáveis serão construídas com base na estrutura teórica avançada pelo autor, ou seja: coesão (itens 2, 4, 8 e 11), conflitos (itens 1, 5, 7 e 9) e franqueza/abertura (itens 3, 6, 10 e 12), caso possuam alphas de Cronbach aceitáveis.

A Família na Formação da Identidade. Orientações de Futuro

Tabela 10 - Variância extraída da escala de ambiente familiar

Componentes	Valores Próprios			Cargas da Extração da soma dos quadrados			Cargas da Rotação da soma dos quadrados		
	Total	% Variação	% Variação Acumulada	Total	% Variação	% Variação Acumulada	Total	% Variação	% Variação Acumulada
1	5.22	43.53	43.53	5.22	43.53	43.53	3.77	31.43	31.43
2	1.61	13.46	56.99	1.61	13.46	56.99	3.07	25.56	56.99
3	0.82	6.86	63.85						
4	0.77	6.44	70.29						
5	0.71	5.90	76.19						
6	0.56	4.70	80.89						
7	0.49	4.05	84.94						
8	0.46	3.85	88.79						
9	0.38	3.15	91.95						
10	0.35	2.89	94.83						
11	0.33	2.73	97.57						
12	0.29	2.43	100.00						
13	5.22	43.53	43.53	5.22	43.53	43.53	3.77	31.43	31.43

Tabela 11 - Matriz de componentes da escala de ambiente familiar

	Componente		h ²
	1	2	
P17_01	0.793	0.124	0.645
P17_07	0.766	-0.194	0.624
P17_02	0.765	0.271	0.659
P17_04	0.723	0.323	0.626
P17_05	0.631	0.293	0.483
P17_08	0.618	0.382	0.528
P17_10	0.136	0.741	0.568
P17_06	-0.103	0.709	0.514
P17_12	0.273	0.697	0.560
P17_09	0.296	0.655	0.517
P17_03	0.450	0.593	0.555
P17_11	0.523	0.535	0.559

APOIO/PROTEÇÃO POR PARTE DOS PAIS (SUPORTE DOS PAIS) (P24)

A análise dos fatores da escala de suporte dos pais foi realizada através da análise fatorial exploratória com extração dos fatores pelo método das componentes principais seguida de rotação Varimax. Os fatores comuns retidos que apresentaram um eigenvalue superior a 1 convergiram para uma solução com duas componentes principais em que o primeiro fator agrupa os itens: 1, 4, 5, 6 e 9 enquanto o segundo agrupa os itens: 2, 3, 7 e 8 (tabela 12), explicando 58.83% da variância total (tabela 13). Esta solução fatorial apresenta um Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0.81 e o teste de esfericidade de Bartlett apresenta valores adequados ($\chi^2(36) = 825.436$, $p < 0.001$). O número de fatores definido pelo autor corresponde ao número de componentes extraídas da análise fatorial de componentes principais, contudo o item 5 através das componentes principais fica numa componente diferente do autor. Assim, em posteriores análises estatísticas estas variáveis serão construídas com base na estrutura teórica avançada pelo autor e caso possuam alphas de Cronbach aceitáveis (cf. Hall & Hall, 2009; Maroco & Bispo, 2005).

Tabela 12 - Variância extraída da escala de Apoio/protecção (suporte dos pais)

Componentes	Valores Próprios			Cargas da Extração da soma dos quadrados			Cargas da Rotação da soma dos quadrados		
	Total	% Variação	% Variação Acumulada	Total	% Variação	% Variação Acumulada	Total	% Variação	% Variação Acumulada
1	3.66	40.62	40.62	3.66	40.62	40.62	3-44	38.23	38.23
2	1.64	18.20	58.83	1.64	18.20	58.83	1.85	20.59	58.83
3	0.94	10.46	69.29						
4	0.71	7.84	77.12						
5	0.57	6.34	83.46						
6	0.52	5.82	89.28						
7	0.36	3.95	93.23						
8	0.33	3.67	96.91						
9	0.28	3.09	100.00						

Tabela 13 - Matriz de componentes da escala de apoio/protecção (suporte dos pais)

	Componente		h ²
	1	2	
P24_01	0.836	0.034	0.699
P24_04	0.817	-0.057	0.671
P24_09	0.782	0.191	0.648
P24_05	-0.716	0.319	0.614
P24_06	0.701	-0.155	0.515
P24_02	-0.411	0.737	0.713
P24_03	0.141	0.735	0.560
P24_07	-0.448	0.693	0.681
P24_08	0.266	0.350	0.193

**MOTIVAÇÃO ATRAVÉS DOS PAIS (REAÇÕES DOS PAIS FACE AOS RESULTADOS ESCOLARES)
(P25)**

A análise dimensional da escala de motivação dos pais foi realizada através da análise fatorial exploratória com extração dos fatores pelo método dos componentes principais seguida de rotação Varimax, tendo-se excluído o item 4 que na escala do autor não estava incluído em qualquer dos dois fatores. Os fatores comuns retidos que apresentaram um eigenvalue superior a 1 convergiram para uma solução com duas componentes principais em que o primeiro fator agrupa os itens: 1, 6 e 7 enquanto o segundo agrupa os itens: 1, 3 e 5 (tabela 14), explicando 61.06% da variância total (tabela 15), sendo esta a solução igualmente encontrada pelo autor. Esta solução fatorial apresenta um Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0.75 e o teste de esfericidade de Bartlett apresenta valores adequados ($\chi^2(15) = 313.871$, $p < 0.001$).

Tabela 14 - Variância extraída da escala de motivação através dos pais (reações dos pais)

Componentes	Valores Próprios			Cargas da Extração da soma dos quadrados			Cargas da Rotação da soma dos quadrados		
	Total	% Variação	% Variação Acumulada	Total	% Variação	% Variação Acumulada	Total	% Variação	% Variação Acumulada
1	2.52	42.05	42.05	2.52	42.05	42.05	2.25	37.47	37.47
2	1.14	19.01	61.06	1.14	19.01	61.06	1.42	23.59	61.06
3	0.85	14.10	75.16						
4	0.58	9.62	84.78						
5	0.52	8.60	93.38						
6	0.40	6.62	100.00						

Tabela 15 - Matriz de componentes da escala de motivação através dos pais

	Componente		h ²
	1	2	
P25_01	0.807	-0.207	0.695
P25_07	0.791	-0.017	0.627
P25_06	0.746	-0.246	0.617
P25_05	-0.334	0.689	0.586
P25_03	-0.345	0.661	0.556
P25_02	0.427	0.633	0.583

PERSPETIVAS DE FUTURO (P75)

A análise dimensional da escala de perspectivas de futuro foi realizada através da análise fatorial exploratória com extração dos fatores pelo método dos componentes principais seguida de rotação Varimax. Ao contrário do autor que encontrou dois fatores (Orientação social e familiar e autorrealização com os itens: 2, 3, 4, 5, 6 e 8 e Sucesso profissional e material com os itens: 1 e 7) somente foi retido um fator com um eigenvalue superior a 1, explicando 46.17% da variância total (tabela 16). Esta solução fatorial apresenta um Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0.85 e o teste de esfericidade de Bartlett apresenta valores adequados ($\chi^2(28) = 609.186$, $p < 0.001$). No entanto, decidimos manter estas variáveis com

base na estrutura teórica avançada pelo autor e caso possuam alphas de Cronbach aceitáveis (cf. Hall & Hall, 2009; Maroco & Bispo, 2005).

Tabela 16 - Variância extraída da escala de perspectivas de futuro

Componentes	Valores Próprios			Cargas da Extração da soma dos quadrados		
	Total	% Variação	% Variação Acumulada	Total	% Variação	% Variação Acumulada
1	3.69	46.17	46.17	3.69	46.17	46.17
2	0.93	11.64	57.81			
3	0.82	10.29	68.10			
4	0.65	8.15	76.25			
5	0.56	7.01	83.26			
6	0.53	6.66	89.92			
7	0.44	5.56	95.48			
8	0.36	4.52	100.00			

3.5.8. Consistência interna.

A análise da consistência interna das escalas utilizadas na presente investigação foi efetuada com o coeficiente de consistência interna alpha de Cronbach (tabela 17).

Na escala de motivação dos pais, por comparação com os pares e removendo o item 2, o Alpha sobe consideravelmente até 0.599; contudo, como corresponde a um dos fatores definidos nas hipóteses, optou-se pela sua inclusão. Relativamente às restantes escalas, os valores de consistência variam entre um mínimo de 0.610 (razoável) na escala de sucesso profissional e material e um máximo de 0.898 (boa) na escala de bem-estar para adolescentes.

Tabela 17 - Escalas com alpha de Cronbach superior a 0.60

Escola	Alpha de Cronbach	N.º de Itens	Questão
Autoestima	0.864	5	Q7A
Tendência depressiva	0.784	5	Q7B
Atitude positiva perante a vida (Bem estar)	0.898	8	Q9
Estimulação cognitiva através da família	0.794	8	Q14
Relação com os pais	0.841	8	Q15
Coesão	0.834	4	Q17A
Conflitos	0.724	4	Q17B
Sinceridade/abertura	0.725	4	Q17C
Apoio à autonomia	0.818	4	Q24A
Orientada para resultados	0.647	5	Q24B
Por comparação com os pares (Item 2 removido)	0.599	3	Q25A
Através do incentivo	0.757	3	Q25B
Conceito próprio das capacidades no Português	0.867	7	Q43
Resultados específicos em Português	0.716	3	Q45
Conceito próprio das capacidades no Matemática	0.799	7	Q49
Resultados específicos em Matemática	0.803	3	Q51
Exploração de carreira	0.788	6	Q67
Orientação social e familiar, autorrealização	0.800	6	Q75A
Sucesso profissional e material	0.610	2	Q75B

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

*«É um bocado paradoxal, mas é assim:
só começamos a ganhar autonomia em relação aos pais,
quando eles começaram a estar, de forma segura, dentro de nós»*

Tolentino Mendonça

Neste capítulo apresentamos os resultados e as respetivas análises descritiva e inferencial. Na análise descritiva, seguimos a sequência das variáveis independentes que apoiam a explicação de mudança nas variáveis dependentes; deste modo, iniciamos a abordagem das variáveis relacionadas com a família e finalizamos com as variáveis relacionadas com os resultados escolares, autoconceito a Português e Matemática e algumas das dimensões da identidade. Na análise inferencial, faremos as análises referentes ao teste das hipóteses.

4.1. Análise Descritiva

4.1.1. Experiência familiar relacional e afetiva.

Estimulação cognitiva através da família

A tabela 18 representa as estatísticas descritivas dos itens da motivação transmitida pela família aos alunos. Os itens com médias mais elevadas são encontrados no 2 (“quando há alguma coisa que me agrada muito, os meus pais apoiam-me para eu poder continuar a fazê-la”) e 4 (“os meus pais acham bem que eu traga livros da biblioteca”). As questões 3 (“a nossa família dá passeios culturais; por exemplo, idas a museus, visitas a cidades”) e 7 (“os meus pais oferecem-me livros”) eram aquelas cujos níveis médios eram mais baixos. Notamos que os pais motivam os filhos para a perseverança nas realidades que satisfazem os filhos (sem custos, aparentemente) e dão menos apoio nas realidades que importam custos (passeios e aquisição de livros). Nas realidades de estímulo de apoio sem custos, constatamos

uma grande concentração no valor da média, em que a variabilidade dos valores se concentra muito próxima da média. O item 5 (“os meus pais discutem temas que me interessam”) e o item 6 (“os meus pais estão constantemente a chamar-me a atenção para coisas novas”) apresentam uma média razoável, embora com maior variabilidade de valores à volta da média. O diálogo familiar, ainda que aconteça nas famílias em termos de estímulos cognitivos, é menor do que os apoios com uma participação passiva dos pais (leitura de livros por parte dos filhos, apoio para que os filhos participem nas atividades de que gostam).

Tabela 18 – Estatísticas descritivas da escala da estimulação cognitiva pela família

	N	Média	Desvio padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
P14 01 Quando me apetece começar uma nova atividade de tempos livres, os meus pais apoiam-me sempre	256	4.11	0.88	4	1	5
P14 02 Quando há alguma coisa que me agrada muito, os meus pais apoiam-me para eu poder continuar a fazê-la	256	4.15	0.82	4	2	5
P14 03 A nossa família dá passeios culturais; por exemplo, idas a museus, visitas a cidades	256	2.96	1	3	1	5
P14 04 Os meus pais acham bem que eu traga livros da biblioteca	256	4.20	1.04	5	1	5
P14 05 Os meus pais discutem comigo temas que me interessam	256	3.66	1.11	4	1	5
P14 06 Os meus pais estão constantemente a chamar-me a atenção para coisas novas	256	3.49	1.08	4	1	5
P14 07 Os meus pais oferecem-me livros	256	2.98	1.18	3	1	5
P14 08 Os meus pais incitam-me a participar em cursos e excursões (p. ex. excursões nas férias)	256	3.31	1.23	3	1	5

Escala de Likert: 1 – nunca; 2 – raramente; 3 – às vezes; 4 – muitas vezes; 5 – sempre

Relação dos alunos com os pais

Através da observação da tabela 19, constata-se que os itens com nível médio mais elevado são o 9 (“não tenho vergonha dos meus pais” – item que foi invertido na análise) e o 7 (“os meus pais não têm vergonha de mim” – item que foi invertido na análise). A relação com os pais é de confiança e de orgulho pela pertença familiar. Existe uma relação de reconhecimento da importância dos pais e da sua história familiar. Numa relação familiar, a possibilidade dos aborrecimentos entre pais e filhos é comum. Os filhos começam a contestar os pais, a reivindicar o direito pela opção quanto aos horários e roupas, os novos amigos, a escolha do futuro. O item 6 (“aborreço-me muitas vezes com os meus pais”) apresenta um valor expressivo, mas com uma dispersão significativa.

O sentimento de confiança quanto ao futuro é significativo. Os filhos sentem que vão dar alegria aos pais no futuro e que não os desiludirão. A relação dialógica sobre o futuro é algo presente, e os filhos reconhecem que para eles é importante dar alegria aos pais.

Os próprios filhos reconhecem que os pais estão contentes com eles, com certeza quanto aos desempenhos e à forma como estão a construir a própria vida. Este sentimento de contentamento facilita o diálogo e a tomada de decisões face ao processo de escolha presente na transição do 9.º para o 10.º ano de escolaridade. O sentimento de contentamento manifesta o bem-estar familiar e possibilita a tomada de decisões com serenidade.

Tabela 19 – Estatísticas descritivas da escala de relação com os pais

	N	Média	Desvio padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
P15 01 Acho que no futuro irei dar muitas alegrias aos meus filhos	256	4.68	1.01	5	1	6
P15 02 Os meus pais apoiam mais os outros (p. ex. os meus irmãos) do que a mim a)	256	4.89	1.21	5	1	6
P15 03 No futuro os meus pais vão desiludir-se comigo a)	256	5.06	0.93	5	2	6
P15 04 Os meus pais estão contentes comigo	256	4.65	1.10	5	1	6
P15 05 Tenho a sensação de irritar toda a gente lá em casa a)	256	4.42	1.36	5	1	6
P15 06 Aborreço-me muitas vezes com os meus pais a)	256	4.03	1.32	4	1	6
P15 07 Os meus pais têm vergonha de mim a)	256	5.47	0.77	6	1	6
P15 08 Os meus pais têm paciência para me aturar	256	4.79	1.25	5	1	6
P15 09 Tenho vergonha dos meus pais a)	256	5.55	0.75	6	1	6

Escala de Likert: 1 – não é de todo verdade; 2 – não é verdade; 3 – nem sempre é verdade; 4 – quase sempre verdade; 5 – é verdade; 6 – é totalmente verdade

a) Itens de cotação invertida

Clima familiar dos alunos (coesão, conflitos, sinceridade/abertura)

Relativamente ao clima familiar (tabela 20), os itens com resultados médios mais elevados foram o item 9 e o item 10. Os adolescentes relatam experiências de algum conflito; no entanto, realçam a importância da coesão e da sinceridade/abertura nas relações familiares. A realidade do conflito é própria nas famílias com a presença de adolescentes. Estes procuram afirmar-se pelas suas opiniões e fazem valer os seus pontos de vista.

Tabela 20 – Estatísticas descritivas da escala de clima familiar

	N	Média	Desvio padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
P17 01 Raramente nos zangamos uns com os outros	256	3.98	1.26	4	1	6
P17 02 Fazemos quase tudo em conjunto	256	3.87	1.15	4	1	6
P17 03 Na nossa família ninguém precisa de “falinhas mansas”, cada um está à vontade para dizer o que pensa	256	4.77	1.20	5	1	6
P17 04 Para nós é importante passarmos juntos a maior parte dos tempos livres	256	4.22	1.25	4	1	6
P17 05 Quando há opiniões diferentes não nos arreliamos uns com os outros a)	256	4.07	1.30	4	1	6
P17 06 Entre nós não é bem visto alguém dizer que não lhe agrada alguma coisa	256	4.71	1.05	5	1	6
P17 07 Lá em casa nunca estamos de acordo	256	2.80	1.20	3	1	6
P17 08 Tentamos que as decisões sejam tomadas em conjunto	256	4.37	1.14	5	1	6
P17 9 Lá em casa nunca estamos de acordo a)	256	4.86	.92	5	1	6
P17 10 Lá em casa cada um vai para seu lado	256	4.87	.98	5	1	6
P17 11 Muitas vezes lá em casa cada um vai para seu lado a)	256	4.30	1.30	5	1	6
P17 12 De um modo geral não mostramos os nossos sentimentos a)	256	4.68	1.12	5	1	6

Escala de Likert: 1 – não é de todo verdade; 2 – não é verdade; 3 – nem sempre é verdade; 4 – quase sempre verdade; 5 – é verdade; 6 – é totalmente verdade

a) Itens de cotação invertida

4.1.2. Os filhos e os pais quanto à escola e ao futuro.

Apoio/proteção dos alunos pelos pais (apoio à autonomia; apoio orientado pelos resultados)

Quanto ao apoio/proteção por parte dos pais, o item cujo nível médio era mais elevado era o 9 (“explicam-me sem me pressionar que, se eu não estudar regularmente, será cada vez mais difícil acompanhar as matérias”), e o item 8 (“prometem-me aumentar a mesada se os meus resultados melhorarem no futuro”) possuía a média mais baixa (tabela 21). O item 9 pertence à subescala “apoio à autonomia”, enquanto o item que apresenta

média mais baixa pertence à subescala “orientada para os resultados”. O diálogo familiar está presente no apoio familiar aos filhos quanto aos momentos das más notas. Realça-se um papel mais ativo no apoio pelo diálogo, evitando a mesada e os castigos físicos e de outra natureza. O apoio familiar visa aumentar a autonomia e expressa uma certa preocupação pelos resultados escolares. O modelo de tipo de apoio familiar corrobora a importância da família no processo de desenvolvimento dos filhos adolescentes.

Tabela 21 – Estatísticas descritivas da escala de apoio/proteção dos pais

	N	Média	Desvio padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
P24 01 Perguntam-me como é que me podem ajudar	256	4.22	1.36	5.00	1	8
P24 02 Ameaçam castigar-me se eu não começar a trabalhar mais e a ter melhores notas (por exemplo proibem-me de ver televisão)	256	3.26	1.55	3.00	1	6
P24 03 Dizem-me para ficar em casa a fazer os trabalhos de casa até ficarem todos prontos a)	256	3.69	1.40	4.00	1	6
P24 04 Tentam perceber, juntamente comigo, porque é que isso aconteceu.	256	4.41	1.35	5.00	1	6
P24 05 Dificultam-me a vida a)	256	2.26	1.25	2.00	1	6
P24 06 Não me dizem logo o que é que eu devo fazer, ouvem antes com calma a forma como eu penso resolver esta situação	256	3.89	1.36	4.00	1	6
P24 07 Zangam-se comigo e exigem que eu estude mais	256	3.60	1.47	3.50	1	6
P24 08 Prometem aumentar-me a mesada se os meus resultados melhorarem no futuro	256	1.87	1.06	2.00	1	6
P24 09 Explicam-me sem me pressionar que se eu não estudar regularmente, será cada vez mais difícil acompanhar as matérias	256	4.58	1.39	5.00	1	6

Escala de Likert: 1 – não é de todo verdade; 2 – não é verdade; 3 – nem sempre é verdade; 4 – quase sempre verdade; 5 – é verdade; 6 – é totalmente verdade

a) Itens invertidos

Motivação através dos pais (incentivo; por comparação com os pares)

Em relação ao desempenho social dos alunos (tabela 22), os pais têm uma média maior no item 1 (“os meus pais encorajam-me a dar sempre o meu melhor”) e menor apoio no item 4 (“arranjam-me ocupações onde eu possa exercer o que aprendo na escola”). Os itens da subescala “através do incentivo” são os itens que apresentam melhor média. Nota-se que os adolescentes reconhecem o apoio dos pais através do encorajamento para a superação das dificuldades e em procurarem dar o seu melhor. Trata-se de uma relação positiva, o modo de os pais motivarem os seus filhos para os diversos desafios académicos. O diálogo familiar está presente por formas de encorajamento, pelo diálogo positivo sobre a confiança que depositam nas capacidades dos filhos e sobre a importância dos conhecimentos adquiridos na escola para o futuro (emprego, etc.) Os dados descritivos vão ao encontro de diversos autores que defendem que os pais desempenham uma função importante na motivação dos filhos para a superação das dificuldades, para darem o seu melhor, dizendo que confiam nas suas capacidades, e para a importância da formação para o futuro profissional.

Tabela 22 – Estatísticas descritivas da escala de motivação através dos pais

	N	Média	Desvio padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
P25 01 Os meus pais encorajam-me a dar sempre o meu melhor	256	5.20	.94	5.00	1	6
P25 02 Prometem-me uma recompensa se eu melhorar as minhas notas	256	2.79	1.40	2.00	1	6
P25 03 Dizem-me que os outros jovens são melhores do que eu nesta disciplina (p. ex. o meu irmão, a minha namorada)	256	4.44	1.46	5.00	1	6
P25 04 Arranjam-me ocupações de tempos livres onde eu possa exercer o que aprendo na escola (p. ex. jogos de palavras, jogos com números de computador para treinar línguas)	256	2.34	1.18	2.00	1	6
P25 05 Dizem-me que me devia envergonhar das minhas notas	256	4.61	1.42	5.00	1	6
P25 06 Dizem-me que confiam nas minhas capacidades	256	4.63	1.31	5.00	1	6
P25 07 Falam comigo sobre a importância que no futuro terão os conhecimentos que adquiri na escola (p. ex. a nível de emprego)	256	5.13	1.09	5.00	1	6

Escala de Likert: 1 – não é de todo verdade; 2 – não é verdade; 3 – nem sempre é verdade; 4 – quase sempre verdade; 5 – é verdade; 6 – é totalmente verdade

Aspiração dos pais face à formação dos alunos

Os adolescentes percecionam as aspirações dos pais quanto ao seu rendimento na turma. Referem 25.8% dos alunos que as aspirações dos pais são que esperam que os filhos estejam ao nível da média da turma. Já 28.9% dos adolescentes entendem que os pais apenas exigem que eles sejam capazes de acompanhar as aulas (tabela 23). Os filhos sentem que os seus pais pretendem bons resultados e que sejam os melhores da turma. Os adolescentes, maioritariamente, reconhecem que as aspirações dos pais quanto ao seu futuro académico passa pelo ensino superior. As aspirações dos pais influenciam a construção das opções académicas de futuro dos filhos.

Tabela 23 – Aspiração dos pais (p. 26 – p. 27)

		N	%
Aspiração dos pais na escola	Melhores alunos da turma	76	29.7
	Acima da média da turma	40	15.6
	Média da turma	66	25.8
	Acompanhar as aulas	74	28.9
Aspiração dos pais no futuro	Escolaridade obrigatória	2	.8
	Curso tecnológico	1	.4
	Curso profissional	20	7.8
	12º ano	46	18.0
	Curso superior	186	72.7
	Não respondeu	1	.4

Importância dos resultados, interesse e expectativas dos pais

Os níveis médios de importância é similar entre os pais e as mães. Ambos os pais dão maior importância às disciplinas nucleares Português e Matemática do que às disciplinas da área das Ciências. O facto de o Português e a Matemática constituírem uma condição para a transição de ano escolar pesa certamente neste resultado. Os pais, na sua relação familiar, transmitem aos filhos uma maior preocupação pelas ditas matérias escolares.

As mães têm níveis médios superiores de interesse em saber o que se passa na escola comparativamente com os pais. A mãe tem uma presença mais próxima dos filhos e expressa um interesse contínuo pelos assuntos escolares.

Relativamente às notas médias esperadas tanto pelas mães como pelos pais, é de 4 (1 a 5) tanto para a Matemática como para o Português (tabela 24). Neste aspeto, ambos os pais têm alguma sintonia quanto à nota que esperam que o filho tenha no fim do ano. Talvez o diálogo existente na família conduza os filhos a pensarem que os pais conversam sobre as suas notas.

Tabela 24 – Estatísticas descritivas das escalas de resultados específicos, interesse e expectativas dos pais

	N	Média	Desvio padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
P28 01 (mãe) Disciplinas da área de Ciências (p. ex. Biologia, Química e Física)	253	4.96	.92	5	1	6
P28 02 (mãe) Matemática	253	5.55	.72	6	1	6
P28 03 (mãe) Português	253	5.49	.72	6	1	6
P29 01 (pai) Disciplinas da área de Ciências (p. ex. Biologia, Química e Física)	251	5.00	1.02	5	1	6
P29 02 (pai) Matemática	251	5.47	.90	6	1	6
P29 03 (pai) Português	251	5.38	.86	6	1	6
P30 Mãe (interesse em saber o que se passa na tua escola)	253	5.35	.95	6	1	6
P30 Pai (interesse em saber o que se passa na tua escola)	251	4.94	1.13	5	1	6
P31 Português (mãe espera no fim do ano)	251	3.87	.77	4	2	5
P31 Matemática (mãe espera no fim do ano)	251	3.84	.86	4	2	5
P32 Português (pai espera no fim do ano)	250	3.88	.77	4	3	5
P32 Matemática (pai espera no fim do ano)	250	3.88	.87	4	1	5

P28 e P29 – Escala de Likert: 1 – absolutamente nada importante; 2- nada importante; 3 – pouco importante; 4 – algo importante; 5 – importante; 6 – muito importante

P30 – Escala de Likert: 1 – Absolutamente nenhum interesse; 2 – nenhum interesse; 3 – pouco interesse; 4- algum interesse; 5 – interessam-se; 6 – interessam-se muito

4.1.3. Dimensões da identidade.

Valor próprio (autoestima e tendência depressiva)

As afirmações com que os inquiridos mais concordam é “sinto-me uma pessoa de valor, que pelo menos estou ao nível dos outros”, “tenho uma atitude positiva em relação a mim próprio” e “de um modo geral, sinto-me satisfeito com o que sou”. Os adolescentes expressam possuir um sentimento positivo em relação a si próprios. Quanto à subescala “tendência depressiva”, os alunos apresentam uma média baixa nas respostas “de um modo geral, tenho tendência para me sentir um falhado” e “não há muitas coisas de que me possa orgulhar”. De um modo geral, os adolescentes que apresentem uma autoestima positiva obtêm um bom desempenho na construção dos seus planos de vida, pois a maneira como se sentem e se veem condiciona a forma como agem.

Tabela 25 – Estatísticas descritivas da escala de valor próprio (autoestima e tendência depressiva)

	N	Média	Desvio padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
P07 01 De um modo geral sinto-me satisfeito com o que sou	256	4.65	1.11	5	1	6
P07 02 Às vezes sinto-me um inútil	256	2.70	1.16	3	1	6
P07 03 Acho que tenho uma série de boas qualidades	256	4.26	1.08	5	1	6
P07 04 Faço as coisas tão bem como os outros	256	4.15	1.09	4	1	6
P07 05 Não há muitas coisas de que me possa sentir orgulhoso	256	2.57	1.17	2	1	6
P07 06 Existem de certeza momentos em que me sinto um inútil	256	3.00	1.21	3	1	6
P07 07 Sinto-me uma pessoa de valor, de pelo menos estar ao mesmo nível dos outros	256	4.66	1	5	1	6
P07 08 Gostaria de me apreciar mais a mim próprio	256	3.55	1.29	3	1	6
P07 09 De um modo geral tenho tendência para me sentir um falhado	256	2.13	1.07	2	1	6
P07 10 Tenho uma atitude positiva em relação a mim próprio	256	4.57	1.15	5	1	6

Escala de Likert: 1 – não é de todo verdade; 2 – não é verdade; 3 – nem sempre é verdade; 4 – quase sempre verdade; 5 – é verdade; 6 – é totalmente verdade

Atitude positiva dos alunos perante a vida/bem-estar

Os adolescentes manifestam sinais de estarem bem perante a vida; os itens com médias mais altas referem-se a “gosto de viver”, “acho que a minha vida faz sentido” e “o meu futuro vai ser bom”. Os adolescentes relatam contentamento e satisfação positiva perante a vida nas experiências que estão a viver, como acreditam que o futuro lhes vai sorrir. Pelos dados constatamos que os alunos apresentam alguma dificuldade na gestão das dificuldades, ainda que, devido à elevada variância, se percebe que são poucos os alunos nesse estado de deficit de bem-estar.

Tabela 26 – Estatísticas descritivas da escala de atitude dos alunos perante a vida

	N	Média	Desvio padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
P09 01 O meu futuro vai ser bom	256	4.49	1.02	5	1	6
P09 02 Aconteça o que acontecer, consigo sempre ver o lado bom das coisas	256	4.28	1.17	4	1	6
P09 03 Acho que a minha vida faz sentido	256	4.64	1.17	5	1	6
P09 04 Tenho mais alegria de viver do que a maior parte das pessoas	256	4	1.23	4	1	6
P09 05 Estou satisfeito com o modo e a forma como os meus planos de vida se estão a realizar	256	4.18	1.12	4	1	6
P09 06 A minha vida “vai de vento em popa”	256	3.80	1.19	4	1	6
P09 07 Gosto de viver	256	5.12	1.12	5	1	6
P09 08 Lido bem com as coisas que não consigo mudar na minha vida	256	3.91	1.19	4	1	6

Escala de Likert: 1 – não é de todo verdade; 2 – não é verdade; 3 – nem sempre é verdade; 4 – quase sempre verdade; 5 – é verdade; 6 – é totalmente verdade

4.1.4. Escolha de uma profissão/perspetivas de futuro.

Exploração da carreira

No que diz respeito à exploração de carreira por parte dos alunos (tabela 27), o item 2 (“procuro saber o que é que me interessa em termos profissionais”) era aquele com média mais elevada, e o item 6 (“penso nas várias hipóteses de profissões e procuro informar-me exaustivamente sobre todas as alternativas”) apresentava a média mais baixa.

Tabela 27 – Estatísticas descritivas da escala de exploração de carreira

	N	Média	Desvio padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
P67 01 Falo com o maior número possível de pessoa sobre profissões que me interessam	256	4.85	1	5	1	6
P67 02 Procuro saber o que é que me interessa em termos profissionais	256	5.14	.75	5	1	6
P67 03 Procuro informar-me sobre profissões que me interessam utilizando todos os meios possíveis (internet, livros, conversas)	256	4.95	.76	5	1	6
P67 04 Procuro saber quais as profissões que melhor se adequam aos meus pontos fortes e fracos	256	4.81	.76	5	2	6
P67 05 Quando me informo sobre profissões, procuro saber quais são as suas partes negativas	256	4.68	.84	5	2	6
P67 06 Penso nas várias hipóteses de profissões e procuro informar-me exaustivamente sobre todas as alternativas	256	4.60	.83	5	2	6

Escala de Likert: 1 – não é de todo verdade; 2 – não é verdade; 3 – nem sempre é verdade; 4 – quase sempre verdade; 5 – é verdade; 6 – é totalmente verdade

Convicção e disposição para terminar a formação

Será após a conclusão do ensino superior que 68.8% dos alunos julgam iniciar a sua carreira profissional (tabela 28), estando seguros (16.0% é “quase sempre seguro”, 52.3% é “seguro” e 20.3% é “bastante seguro”) de que concluirão terminar o próximo ciclo de estudos e estão empenhados nisso (41.8% com “grande” e 43% com “bastante grande empenho”).

Tabela 28 – Convicção e disposição para terminar a formação a que o aluno se propõem realizar

	N	%
P73	Não é nada seguro	1 .4
	Não é seguro	3 1.2
	Nem sempre é seguro	25 9.8
	É quase sempre seguro	41 16
	É seguro	134 52.3
	É bastante seguro	52 20.3
P74	Não é nada grande	0 0
	Não é grande	2 .8
	Nem sempre é grande	9 3.5
	É quase sempre grande	28 10.9
	É grande	107 41.8
	É bastante grande	110 43.0

Perspetivas de futuro

Relativamente à importância atribuída pelos alunos em relação às perspetivas de futuro (tabela 29), os itens 1 (“boas hipóteses de progredir no emprego”) e 7 (“bom vencimento/salário”) eram aqueles com níveis médios mais elevados, e o item 5 (“suficiente tempo livre além do trabalho”) apresentava os valores médios mais baixos. Os itens 1 e 7 pertencem à subescala “sucesso profissional e material”, enquanto o item 5 pertence à subescala “orientação social e familiar, autorrealização”.

Tabela 29 – Estatísticas descritivas da escala perspectivas de futuro

	N	Média	Desvio padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
P75 01 Boas hipóteses de progredir no emprego	256	5.32	.64	5	2	6
P75 02 Muito contacto com pessoas	256	4.84	.88	5	1	6
P75 03 Vida privada preenchida	256	4.26	1.22	4	1	6
P75 04 Dar a minha opinião e decidir com os outros acerca de assuntos importantes na minha área profissional	256	4.67	.96	5	1	6
P75 05 Suficiente tempo livre além do trabalho	256	4.75	.97	5	1	6
P75 06 Poder expressar a minha opinião livremente sem ter de pesar os contras	256	4.75	.99	5	1	6
P75 07 Bom vencimento/salário	256	5.26	.77	5	2	6
P75 08 Ser tolerante em relação a opiniões que não coincidem com os meus pontos de vista	256	4.88	.85	5	1	6

Escala de Likert: 1 – não é de todo verdade; 2 – não é verdade; 3 – nem sempre é verdade; 4 – quase sempre verdade; 5 – é verdade; 6 – é totalmente verdade

4.1.5. Percurso escolar dos adolescentes.

Últimas classificações dos alunos

No ano anterior, a média de notas a Matemática foi inferior à média de notas de Português; quanto ao primeiro período, a diferença não é tão elevada para Matemática e Português, respetivamente (tabela 30). No primeiro período do presente ano escolar, nota-se um maior esforço por parte dos alunos em melhorarem os resultados. A nota 3 é o valor que detém o maior número de observações (moda) a Português e a Matemática no ano anterior e no 1.º período.

Tabela 30 – Estatísticas descritivas das últimas notas

	N	Média	Desvio padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
P36 Português (ano anterior)	256	3.66	0.82	4	2	5
P36 Matemática (ano anterior)	256	3.44	0.93	3	2	5
P37 Português (1º período – 2009/10)	256	3.38	0.77	3	2	5
P37 Matemática (1º período – 2009/10)	256	3.39	0.94	3	2	5

4.1.6. Autoconceito de competência a Português e a Matemática

Nesta escala do autoconceito estão presentes as diversas características do autoconceito: julgamento sobre a competência; forma-se a partir das experiências vividas em determinados domínios de ação; avaliação ao nível de domínio de realização e ligado à comparação social.

Conceito próprio a português

No que respeita ao conceito próprio relativamente às capacidades na disciplina de Português, o item 7 (“se considerar as competências dos meus e das minhas colegas a Português, sou dos piores alunos”) era aquele cuja média e desvio padrão apresentava níveis superiores, e o item 2 (“não acho difícil fazer testes de Português”) era o que apresentava valor médio inferior (tabela 31). Considerando a média e o desvio padrão, o item 1 é o que apresenta melhor média: os alunos consideram-se capazes de resolver bem os exercícios de Português.

Tabela 31 – Estatísticas descritivas do conceito próprio das capacidades no Português

	N	Média	Desvio padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
P43 01 Resolvo bem os exercícios nas aulas de Português	256	4.30	.89	4	1	6
P43 02 Não acho difícil fazer testes de português	256	3.88	1.25	4	1	6
P43 03 Nas aulas de português tenho dificuldade em me concentrar na matéria	256	4.27	1.15	4	1	6
P43 04 Quando o professor de português me faz uma pergunta, sei quase sempre a resposta certa	256	4.11	.98	4	2	6
P43 05 Para mim é fácil acompanhar as aulas de português	256	4.30	1.14	5	1	6
P43 06 Sou bom a português	256	4.08	1.19	4	1	6
P43 07 Se considerar as competências dos meus colegas a português, sou dos piores alunos	256	4.82	1.09	5	1	6

Escala de Likert: 1 – não é de todo verdade; 2 – não é verdade; 3 – nem sempre é verdade; 4 – quase sempre verdade; 5 – é verdade; 6 – é totalmente verdade

Notas esperadas e resultados específicos - Português

Os alunos esperam ter em média 3.67 como nota final a Português; a grande concentração encontra-se na nota 3. Quanto aos resultados específicos, o valor mais alto quanto à utilidade é o item 4 (“vale a pena esforçar-me este ano na disciplina de Português”) e menor no item 1 (“acho que é muito útil o que aprendo na disciplina de Português”) (tabela 32).

Tabela 32 – Estatísticas descritivas das notas esperadas e dos resultados específicos em Português

	N	Média	Desvio padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
P44 nota no fim do ano a Português	256	3.67	.80	4	2	5
P45 01 Acho que é muito difícil o que aprendo na disciplina de português	256	4.51	1.12	5	1	6
P45 02 Para mim é importante ser bom na disciplina português	256	4.90	.85	5	1	6
P45 03 Acho monótono fazer trabalhos de casa para a disciplina de português	256	3.83	1.28	4	1	6
P45 04 Vale a pena esforçar-me este ano na disciplina de português	256	5.10	.86	5	1	6

Escala de Likert: 1 – não é de todo verdade; 2 – não é verdade; 3 – nem sempre é verdade; 4 – quase sempre verdade; 5 – é verdade; 6 – é totalmente verdade

Conceito próprio a matemática

No que respeita ao conceito próprio relativamente às capacidades na disciplina de Matemática, o item 6 (“para mim é fácil perceber o que se trata nas aulas de Matemática”) era aquele cuja média apresentava níveis superiores, e o item 3 (nas aulas de Matemática tenho dificuldade em concentrar-me na matéria”) era o que apresentava valor médio inferior.

Tabela 33 – Estatísticas do conceito próprio das capacidades de Matemática

	N	Média	Desvio padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
P49 01 Sei resolver bem os exercícios nas aulas de matemática	256	4.09	1.14	4	1	6
P49 02 Não acho difícil fazer testes de matemática	256	3.61	1.38	4	1	6
P49 03 Nas aulas de matemática tenho dificuldade em me concentrar na matéria	256	3.07	1.42	3	1	6
P49 04 Quando o professor de matemática me faz uma pergunta, sei quase sempre a resposta certa	256	3.92	1.22	4	1	6
P49 05 Para mim é fácil acompanhar as aulas de matemática	256	4.09	1.29	4	1	6
P49 06 Para mim é fácil perceber o que se trata na aulas de matemática	256	4.13	1.29	4	1	6
P49 07 Sou um bom aluno a matemática	256	3.92	1.38	4	1	6

Escala de Likert: 1 – não é de todo verdade; 2 – não é verdade; 3 – nem sempre é verdade; 4 – quase sempre verdade; 5 – é verdade; 6 – é totalmente verdade

Notas esperadas e resultados específicos - Matemática

Os alunos esperam ter em média 3.60 como nota final a Matemática. Quanto aos resultados específicos, o valor mais alto quanto à utilidade é o item 4 (“vale a pena esforçar-me este ano na disciplina de Matemática”) e menor no item 3 (“acho monótono fazer os trabalhos de casa para a disciplina de Matemática”) (tabela 34).

Tabela 34 – Estatísticas descritivas das notas esperadas e dos resultados específicos em Matemática

	N	Média	Desvio padrão	Mediana	Mínimo	Máximo
P50 nota no fim do ano a matemática	256	3.60	0.94	4.00	2.00	5.00
P51 01 Acho que é muito útil o que aprendo na disciplina de matemática	256	4.81	1.10	5.00	1.00	6.00
P51 02 Para mim é importante ser bom na disciplina de matemática	256	5.04	0.93	5.00	1.00	6.00
P51 03 Acho monótono fazer trabalhos de casa para a disciplina de matemática	256	3.82	1.44	4.00	1.00	6.00
P51 04 Vale a pena esforçar-me este ano na disciplina de matemática	256	5.16	0.94	5.00	1.00	6.00

Escala de Likert: 1 – não é de todo verdade; 2 – não é verdade; 3 – nem sempre é verdade; 4 – quase sempre verdade; 5 – é verdade; 6 – é totalmente verdade

4.2. Estatística Inferencial

4.2.1. A família na formação da identidade e orientações de futuro.

Face à dimensão da amostra e distribuição normal, recorreremos aos testes paramétricos na análise das hipóteses da presente pesquisa. Foi feita a análise das correlações entre variáveis segundo o modelo de Pearson, dada a natureza escalar das variáveis (Hill & Hill, 2009; Maroco, 2010). Foi analisada *a priori* a normalidade da distribuição dos resultados obtidos em cada variável, de modo a indagar qual o tipo de estatística a utilizar. Foi utilizado para isso o teste de *Kolmogorov-Sminorv*, sendo a distribuição normal quando o nível de significância igual deste teste se apresentou igual ou superior a 5% ($p \geq .05$) (Maroco, 2010). A partir do resultado do teste *kolmogorov-Sminorv* (K-S), verificamos, nas diversas hipóteses, que os resíduos se distribuem de forma semelhante à distribuição normal. Cumprido o pressuposto K-S, avançamos para a análise da linearidade da relação.

Foi analisada a linearidade da relação, a multicolineariedade (por intermédio do valor de VIF, que terá de ser superior a 10 para que determinada variável apresente elevada correlação com as demais), a independência dos resíduos (analisada pelo teste de *Durbin-Watson*), assim como a homogeneidade dos resíduos.

Para verificar o efeito das várias variáveis independentes nas variáveis dependentes, de modo a responder às várias questões de investigação do estudo, recorreu-se ao método de regressão linear múltipla, com recurso ao método Stepwise para seleção de preditores. De acordo com Demuth et al. (2008), citado por Silva, Moita e Almeida (2010), a técnica Stepwise (passo a passo) utiliza uma técnica de regressão linear múltipla para escolha de variáveis. O modelo começa com todas as variáveis do conjunto e remove de forma gradativa as que são estatisticamente menos significantes. Este processo ocorre até que as variáveis restantes sejam todas importantes (estatisticamente significativas), ou seja, até que não haja melhoria do modelo ou não haja variáveis a serem retiradas. Essa técnica supõe que algumas variáveis não contribuem de forma significativa para a resposta de todo o conjunto. Assim, após a retirada de uma variável, esta já não poderá compor o modelo (Demuth et al., 2008, citado por Silva et al., 2010; IBM, 2010; Maroco, 2010; Pestana & Gageiro, 2005). Júnior (2004), mencionado por Silva et al., (2010), refere mesmo que a aplicação dessas técnicas pode facilitar o trabalho de modelagem e melhorar os resultados obtidos. Foi utilizado o nível de significância de 5% para considerar os resultados significativos quando inferiores a este valor ($p < .05$) (Pestana & Gageiro, 2008).

4.2.2. Validação das hipóteses.

H1: As variáveis familiares explicam a formação das dimensões da identidade

H1a) As variáveis familiares explicam a autoestima e tendência depressiva

Para a modelação através da regressão linear, foram testados os respetivos pressupostos. A partir dos resultados de Durbin-Watson, observa-se a independência dos termos de erro, uma vez que estes são 1.855 e 2.068 para a autoestima e tendência repressiva (tabela 35). Com base na análise gráfica dos resíduos, constata-se uma aproximação entre o referido gráfico e a curva de Gauss através do histograma dos resíduos, bem como a homogeneidade da variância do erro através do diagrama de dispersão, representando os valores previstos e os resíduos. A multicolinearidade entre as variáveis foi avaliada através da Tolerância e do Fator de Inflação da Variância (VIF), verificando-se a sua não existência, uma vez que os valores de VIF eram consideravelmente inferiores a 10.

Recorrendo ao método Stepwise, a regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis “Relação com os pais” [($B=0.555$; $t(239)=9.048$; $p<.001$)], “Apoio e proteção dos

pais orientados para os resultados” [($\beta=0.165$; $t(239)=3.351$; $p<.01$)], “expectativas específicas das mães face ao desempenho a Matemática” [($\beta=0.160$ $t(239)=3.315$; $p<.01$)] e “Motivação dos pais através do incentivo” [($\beta=0.181$ $t(239)= 3,006$; $p<.01$)] como preditores significativos da autoestima (tabela 38). Este modelo é significativo e explica 49.3% da variabilidade da autoestima [($F(4, 239)=54.493$; $p<.001$)], sendo a variável “Relação com os pais” que explica maior percentagem de variância: 43.2% dos resultados ($R^2=.432$) (tabela 36).

Relativamente à tendência depressiva, observa-se que os preditores significativos são a “Relação com os pais” [($\beta=-0.522$; $t(241)=-9.557$; $p<.001$)] e “Desempenho social esperado pelos pais” [($\beta=0.116$; $t(241)=2.126$; $p<.05$)] (tabela 36). Este modelo é significativo e explica 31.1% da variabilidade da tendência depressiva [($F(2, 241)=37.733$; $p<.001$)], sendo a variável “Relação com os pais” que explica maior percentagem de variância: 29.8% dos resultados ($R^2=.298$), com beta negativo (tabela 36).

Tabela 35 – Sínteses dos modelos estimados – H1a)

Modelo	R	R Quadrado	R Quadrado Ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
P7A	0.702	0.493	0.484	0.615	1.855
P7B	0.558	0.311	0.306	0.717	2.068

Tabela 36 – Coeficientes estimados – H1a)

Modelo	Coeficientes não standardizados		Coeficientes standardizados	T	Significância	Variação R ²
	B	Erro Padrão	Beta			
	(Constante)	-0.367	0.376			
	P15	0.614	0.068	0.555	9.048	0.000
P7A	P25B	0.167	0.056	0.181	3.006	0.003
	P24B	0.163	0.049	0.165	3.351	0.001
	P31_matematica	0.160	0.048	0.160	3.315	0.001
	(Constante)	5.323	0.328		16.216	0.000
P7B	P15	-0.581	0.061	-0.522	-9.557	0.000
	P26	0.084	0.039	0.116	2.126	0.034

H1b) As variáveis familiares explicam a atitude positiva perante a vida

Primeiramente foram testados os pressupostos para a estimação de modelos de regressão linear. A partir do resultado da estatística de Durbin-Watson, observa-se a independência dos termos de erro, uma vez que este valor é de 1.903 (tabela 37). Da análise gráfica dos resíduos, constata-se uma aproximação entre o referido gráfico e a curva de Gauss através do histograma dos resíduos, bem como a homogeneidade da variância do erro através do diagrama de dispersão, representando os valores previstos e os resíduos. A multicolinearidade entre as variáveis foi avaliada através da Tolerância e do Fator de Inflação da Variância (VIF), verificando-se a sua não existência, uma vez que os valores de VIF eram consideravelmente inferiores a 10.

Analisando os preditores significativos da atitude positiva perante a vida, observa-se que são a “Relação com os pais” [($\beta=0.483$; $t(239)=7.499$; $p<.001$)], “Clima familiar relacionado com a coesão” [($\beta=0.273$; $t(239)=4.342$; $p<.001$)], “Apoio à autonomia” [($\beta=0.102$; $t(239)=2.067$; $p<.05$)] e “Pai com ensino superior” [($\beta=0.094$; $t(239)=1.993$; $p<.05$)] (tabela 38). Este modelo é significativo e explica 47.8% da variabilidade da Atitude perante a vida [($F(4, 239)=44.864$; $p<.001$)], sendo a variável “Relação com os pais” que explica maior percentagem de variância: 41.8% dos resultados ($R^2=.418$) (tabela 38).

Tabela 37 – Sínteses dos modelos estimados – H1b)

R	R Quadrado	R Quadrado Ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
0.691	0.478	0.469	0.633	1.903

Tabela 38 – Coeficientes estimados – H1b)

Modelo	Coeficientes não standardizados		Coeficientes standardizados	T	Significância	Variação R ²
	B	Erro Padrão	Beta			
(Constante)	0.398	0.339		1.175	0.241	
P15	0.543	0.073	0.483	7.449	0.000	0.418
P17A	0.242	0.056	0.273	4.342	0.000	0.044
P24A	0.102	0.049	0.102	2.067	0.040	0.008
ESC_P	0.239	0.120	0.094	1.993	0.047	0.009

H1c) As variáveis familiares explicam as perspectivas de futuro

Em primeiro lugar, foram testados os pressupostos para a estimação de modelos de regressão linear. A partir dos resultados de Durbin-Watson, observa-se a independência dos termos de erro, uma vez que estes são 2.058 e 2.141 para as subescalas orientação social e familiar e sucesso profissional (tabela 39). Por meio da análise gráfica dos resíduos, constata-se uma aproximação entre o referido gráfico e a curva de Gauss através do histograma dos resíduos, bem como a homogeneidade da variância do erro através do diagrama de dispersão, representando os valores previstos e os resíduos. A multicolinearidade entre as variáveis foi avaliada através da Tolerância e do Fator de Inflação da Variância (VIF), verificando-se a sua não existência, uma vez que os valores de VIF eram consideravelmente inferiores a 10.

Recorrendo ao método Stepwise, a regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis “Motivação pelos pais através do incentivo” [($\beta=0.174$; $t(237)=2.146$; $p<.05$)], “Ensino superior dos pais” [($\beta=0.194$; $t(237)=3.273$; $p<.01$)], “Apoio e proteção dos pais orientados para os resultados” [($\beta=0.159$; $t(237)=2.561$; $p<.05$)], “Relação com os pais” [($\beta=0.239$; $t(236)=2.604$; $p<.05$)], “Clima familiar através da coesão” [($\beta=0.185$;

$t(237)=1.996$; $p<.05$] e “Conflitos” [($B=-0.206$; $t(237)=-3.020$; $p<.01$)] como preditores significativos da orientação social e familiar, autorrealização (tabela 40). Este modelo é significativo e explica 19.6% da variabilidade da orientação social e familiar, autorrealização [($F(6, 237)=9.558$; $p<.001$)] (tabela 42), sendo a variável “Motivação pelos pais através do incentivo” a que explica maior percentagem de variância: 10% dos resultados ($R^2=.100$). Neste modelo, a variável “Clima familiar dos conflitos” apresenta o Beta negativo na explicação da variância da orientação social e familiar, autorrealização (tabela 40).

Relativamente ao sucesso profissional e material, constata-se que os preditores significativos são “Motivação pelos pais através do incentivo” [($B=0.279$; $t(240)=3.834$; $p<.001$)], “expectativas específicas dos pais face ao desempenho a Português” [($B=0.279$; $t(240)=3.834$; $p<.01$)] e “Clima familiar relacionado com a sinceridade/abertura” [($B=0.173$; $t(240)=2.909$; $p<.05$)]. Este modelo é significativo e explica 23.2% da variabilidade do sucesso profissional e material [($F(3, 240)=24.123$; $p<.001$)], sendo a variável “Motivação pelos pais através do incentivo” que explica maior percentagem de variância: 18.6% dos resultados ($R^2=.186$) (tabela 40).

Tabela 39 – Sínteses dos modelos estimados – H1c)

Modelo	R	R Quadrado	R Quadrado Ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
P75A	0.442	0.196	0.175	0.634	2.058
P75B	0.481	0.232	0.222	0.536	2.141

Tabela 40 – Coeficientes estimados – H1c)

Modelo	Coeficientes não standardizados		Coeficientes standardizados	T	Significância	Variação R ²	
	B	Erro Padrão	Beta				
	(Constante)	2.842	0.354				
	Q25B	0.131	0.061	0.174	2.146	0.033	0.100
	ESC_P	0.394	0.120	0.194	3.273	0.001	0.033
P75A	P24B	0.127	0.050	0.159	2.561	0.011	0.012
	P15	0.216	0.083	0.239	2.604	0.010	0.018
	P17B	-0.206	0.068	-0.255	-3.020	0.003	0.019
	P17A	0.132	0.066	0.185	1.996	0.047	0.014
	(Constante)	3.244	0.253		12,830	0.000	
	P25B	0.183	0.048	0,279	3,834	0.000	0.186
P75B	P32_portugues	0.136	0.047	0,173	2,909	0.004	0.029
	P17C	0.126	0.055	0,164	2,314	0.022	0.017

H2: As variáveis familiares explicam o autoconceito nas disciplinas de Português e Matemática

H2a): As variáveis familiares explicam o autoconceito na disciplina de Português

Antes das regressões, foram testados os pressupostos para a estimação de modelos de regressão linear. A partir do resultado da estatística de Durbin-Watson, observa-se a independência dos termos de erro no autoconceito (DW=2.107), nas notas esperadas (DW=1.857) e nos resultados específicos (DW=2.039) à disciplina de Português (tabela 41). Da análise gráfica dos resíduos, constata-se uma aproximação entre o referido gráfico e a curva de Gauss através do histograma dos resíduos, bem como a homogeneidade da variância do erro através do diagrama de dispersão, representando os valores previstos e os resíduos. A multicolinearidade entre as variáveis foi avaliada através da Tolerância e do Fator de

Inflação da Variância (VIF), verificando-se a sua não existência, uma vez que os valores de VIF eram consideravelmente inferiores a 10.

Recorrendo ao método Stepwise, a regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis que predizem significativamente o autoconceito a Português, sendo elas as “expectativas específicas das mães face ao desempenho a Português” [($\beta=0.434$ $t(240)=8.512$; $p<.001$)], a “Motivação dos pais através do incentivo” [($\beta=0.223$; $t(240)=3.522$; $p<.001$)] e a “Relação com os pais” [($\beta=0.201$; $t(240)=3.204$; $p<.01$)] (tabela 42). Este modelo é significativo e explica 44.6% da variabilidade do autoconceito a Português [($F(3, 240)=64,419$; $p<.001$)], sendo a variável “expectativas específicas das mães face ao desempenho a Português” que explica maior percentagem de variância: 31.5% dos resultados ($R^2=.315$) (tabela 42).

As notas esperadas à disciplina de Português são preditas pelas “expectativas específicas das mães face ao desempenho a Português” [($\beta=0.744$ $t(239)=19.917$; $p<.001$)], pela “Motivação através da família” [($\beta=0.097$ $t(239)=2.211$; $p<.05$)], pelo facto de o pai ter o ensino superior [($\beta=0.099$ $t(239)=2.676$; $p<.05$)] e pelo “Apoio à autonomia por parte dos pais” [($\beta=0.104$ $t(238)=2.412$; $p<.05$)] (tabela 42). Este modelo é significativo e explica 71% da variabilidade das notas esperadas à disciplina de Português [($F(4, 239)=146.387$; $p<.001$)], sendo a variável “expectativas específicas das mães face ao desempenho a Português” que explica maior percentagem de variância: 66.8% dos resultados ($R^2=.668$) (tabela 42).

Ainda no que respeita à disciplina de Português, os resultados específicos têm como preditores significativos a “Motivação dos pais através do incentivo” [($\beta=0.206$ $t(239)=2.637$; $p<.05$)], pelo Interesse da mãe pela escola [($\beta=0.165$ $t(239)=2.608$; $p<.05$)], pela “Coesão” [($\beta=0.177$ $t(239)=2.457$; $p<.05$)] e as “expectativas específicas dos pais face ao desempenho a Português” [($\beta=0.137$ $t(239)=2.288$; $p<.05$)] (tabela 42). Este modelo é significativo e explica 24.8% da variabilidade dos resultados específicos à disciplina de Português [($F(4, 239)=19.689$; $p<.001$)], sendo a variável “Motivação dos pais através do incentivo” que explica maior percentagem de variância: 18.6% dos resultados ($R^2=.186$) (tabela 42).

Tabela 41 – Sínteses dos modelos estimados – H2a)

Modelo	R	R Quadrado	R Quadrado Ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
P43	0.668	0.446	0.439	0.616	2.107
P44	0.843	0.710	0.705	0.433	1.857
P45	0.498	0.248	0.235	0.669	2.039

Tabela 42 – Coeficientes estimados – H2a)

Modelo		Coeficientes não standardizados		Coeficientes standardizados	T	Significância	Variação R ²
		B	Erro Padrão	Beta			
P43	(Constante)	0.466	0.286		1.629	0.105	
	P31_portugues	0.464	0.054	0.434	8.521	0.000	0.315
	P25B	0.198	0.056	0.223	3.522	0.001	0.108
	P15	0.214	0.067	0.201	3.204	0.002	0.024
P44	(Constante)	-0.076	0.192		-0.393	0.694	
	P31_portugues	0.772	0.039	0.744	19.917	0.000	0.668
	P14	0.115	0.052	0.097	2.211	0.028	0.027
	ESC_P	0.230	0.086	0.099	2.676	0.008	0.008
	P24A	0.076	0.031	0.104	2.412	0.017	0.007
P45	(Constante)	2.093	0.331		6.325	0.000	
	P25B	0.171	0.065	0.206	2.637	0.009	0.186
	P30_mae	0.146	0.056	0.165	2.608	0.010	0.031
	P17A	0.138	0.056	0.177	2.457	0.015	0.015
	P32_portugues	0.136	0.059	0.137	2.288	0.023	0.016

H2b): As variáveis familiares explicam o autoconceito na disciplina de Matemática

Antes das regressões, foram testados os pressupostos para a estimação de modelos de regressão linear. A partir do resultado da estatística de Durbin-Watson, observa-se a independência dos termos de erro no autoconceito ($DW=2.072$), nas notas esperadas ($DW=1.993$) e nos resultados específicos ($DW=2.203$) à disciplina de Matemática (tabela 43). Da análise gráfica dos resíduos, constata-se uma aproximação entre o referido gráfico e a curva de Gauss através do histograma dos resíduos, bem como a homogeneidade da variância do erro através do diagrama de dispersão, representando os valores previstos e os resíduos. A multicolinearidade entre as variáveis foi avaliada através da Tolerância e do Fator de Inflação da Variância (VIF), verificando-se a sua não existência, uma vez que os valores de VIF eram consideravelmente inferiores a 10.

Recorrendo ao método Stepwise, a regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis que predizem significativamente o autoconceito a Matemática, sendo elas as “expectativas específicas das mães face ao desempenho a Matemática” [$\beta=0.652$ $t(241)=13.600$; $p<.001$] e os “Conflitos familiares” [$\beta=0.122$ $t(241)=2.544$; $p<.05$] (tabela 44). Este modelo é significativo e explica 44.6% da variabilidade do autoconceito a Matemática [($F(2, 241)=97.194$; $p<.001$)], sendo a variável “expectativas específicas das mães face ao desempenho a Matemática” que explica maior percentagem de variância: 43.2% dos resultados ($R^2=.432$) (tabela 44).

As notas esperadas à disciplina de Matemática são preditas pelas “expectativas específicas das mães face ao desempenho a Matemática” [$\beta=0.804$ $t(239)=22.847$; $p<.001$], pelo “Apoio dos pais orientado para os resultados” [$\beta=-0.121$ $t(239)=-3.398$; $p<.01$], pela “Sinceridade e abertura ao nível familiar” [$\beta=-0.121$ $t(239)=-2.872$; $p<.01$] e pela “Motivação através do incentivo” [$\beta=0.101$ $t(238)=2.341$; $p<.05$] (tabela 44). Este modelo é significativo e explica 73% da variabilidade das notas esperadas à disciplina de Matemática [($F(4, 239)=161.492$; $p<.001$)], sendo a variável “expectativas específicas das mães face ao desempenho a Matemática” que explica maior percentagem de variância: 70.7% dos resultados ($R^2=.707$) (tabela 44). Constatamos que as variáveis “Apoio dos pais orientado para os resultados” e “Sinceridade e abertura ao nível familiar” apresentam um B negativo.

Os resultados específicos à disciplina de Matemática têm como preditores significativos as “expectativas específicas das mães face ao desempenho a Matemática” [$\beta=0.386$ $t(241)=6.756$; $p<.001$] e a “Motivação através do incentivo” [$\beta=0.244$ $t(238)=4.244$; $p<.001$]. (tabela 44). Este modelo é significativo e explica 25.1% da variabilidade das resultados específicos à disciplina de Matemática [($F(2, 241)=40.362$;

$p < .001$]], sendo a variável “expectativas específicas das mães face ao desempenho a Matemática” que explica maior percentagem de variância: 19.4% dos resultados ($R^2 = .194$) (tabela 44).

Tabela 43 – Sínteses dos modelos estimados – H2b)

Modelo	R	R Quadrado	R Quadrado Ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
P49	0.668	0.446	0.442	0.649	2.072
P50	0.854	0.730	0.725	0.480	2.011
P51	0.501	0.251	0.245	0.735	2.162

Tabela 44 – Coeficientes estimados – H2b)

Modelo	Coeficientes não standardizados		Coeficientes standardizados	T	Significância	Variação R^2
	B	Erro Padrão	Beta			
(Constante)	0.829	0.264		3.135	0.002	
P49 P31_matematica	0.660	0.048	0.652	13.600	0.000	0.432
P17B	0.123	0.048	0.122	2.544	0.012	0.015
(Constante)	0.866	0.292		2.961	0.003	
P31_matematica	0.857	0.038	0.804	22.847	0.000	0.707
P50 P24B	-0.127	0.037	-0.121	-3.398	0.001	0.013
P17C	-0.141	0.049	-0.121	-2.872	0.004	0.004
P25B	0.100	0.043	0.101	2.341	0.020	0.006
(Constante)	2.437	0.303		8.033	0.000	
P51 P31_matematica	0.380	0.056	0.386	6.756	0.000	0.194
P25B	0.223	0.052	0.244	4.264	0.000	0.057

H3: As variáveis familiares explicam os resultados escolares

H3a): As variáveis familiares explicam os resultados escolares à disciplina de Português

Antes das regressões, foram testados os pressupostos para a estimação de modelos de regressão linear. A partir do resultado da estatística de Durbin-Watson, observa-se a independência dos termos de erro das notas finais do ano anterior ($DW=1.266$) e das notas do 1.º período ($DW=2.053$) à disciplina de Português (tabela 45). Da análise gráfica dos resíduos, constata-se uma aproximação entre o referido gráfico e a curva de Gauss através do histograma dos resíduos, bem como a homogeneidade da variância do erro através do diagrama de dispersão, representando os valores previstos e os resíduos. A multicolinearidade entre as variáveis foi avaliada através da Tolerância e do Fator de Inflação da Variância (VIF), verificando-se a sua não existência, uma vez que os valores de VIF eram consideravelmente inferiores a 10.

Recorrendo ao método Stepwise, a regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis que predizem significativamente os resultados escolares do ano anterior à disciplina de Português, sendo estas as “expectativas específicas das mães face ao desempenho a Português” [$\beta=0.612$ $t(235)=12.834$; $p<.001$], a “Motivação através da família” [$\beta=0.156$ $t(235)=3.285$; $p<.01$], o “Apoio dos pais orientado para resultados” [$\beta=-0.133$ $t(235)=-3.162$; $p<.001$], os “Conflitos familiares” [$\beta=-0.103$ $t(235)=-2.256$; $p<.001$], o pai ter nível de escolaridade superior [$\beta=0.091$; $t(240)=2.101$; $p<.05$] e a “Aspiração dos pais face à formação” [$\beta=0.090$; $t(240)=1.978$; $p<.05$] (tabela 46). Este modelo é significativo e explica 60.8% da variabilidade das notas do ano anterior à disciplina de Português [$F(6, 237)=61.365$; $p<.001$], sendo a variável “expectativas específicas das mães face ao desempenho a Português” que explica maior percentagem de variância: 54.9% dos resultados ($R^2=.549$) (tabela 46). Constatamos que as variáveis “Apoio dos pais orientado para resultados” e “Conflitos familiares” apresentam um Beta negativo.

Recorrendo ao método Stepwise, a regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis que predizem significativamente os resultados escolares do 1.º período à disciplina de Português, sendo estas as “expectativas específicas das mães face ao desempenho a Português” [$\beta=0.540$ $t(236)=10.643$; $p<.001$], o “Apoio à autonomia” [$\beta=0.206$ $t(236)=4.143$; $p<.001$], a “Aspiração dos pais face à formação” [$\beta=0.111$ $t(236)=2.415$; $p<.05$], o pai ter nível de escolaridade superior [$\beta=0.114$ $t(236)=2.675$; $p<.01$], os “Conflitos” [$\beta=-0.155$ $t(236)=-3.287$; $p<.01$], a “Apoio por comparação com os pares” [$\beta=-0.100$ $t(236)=-2.195$; $p<.05$] e o “Desempenho social esperado pelos pais” [$\beta=-0.102$

$t(236)=-2.126$; $p<.05$] (tabela 46). Este modelo é significativo e explica 61.9% da variabilidade das notas do 1.º período à disciplina de Português [(F(7, 236)=54.752; $p<.001$)], sendo a variável “expectativas específicas das mães face ao desempenho a Português” que explica maior percentagem de variância: 52.8% dos resultados ($R^2=.528$) (tabela 46). Constatamos que “Conflitos”, “Apoio por comparação com os pares” e “Desempenho social esperado pelos pais” apresentam um Beta negativo.

Tabela 45 – Sínteses dos modelos estimados – H3a)

Modelo	R	R Quadrado	R Quadrado Ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
P36	0.780	0.608	0.598	0.529	1.266
P37	0.787	0.619	0.608	0.483	2.053

Tabela 46 – Coeficientes estimados – H3a)

Modelo	Coeficientes não standardizados		Coeficientes standardizados	T	Significância	Variação R2
	B	Erro Padrão	Beta			
(Constante)	0.653	0.346		1.886	0.061	
P36						
P31_portugues	0.664	0.052	0.612	12.834	0.000	0.549
P14	0.193	0.059	0.156	3.285	0.001	0.020
P24B	-0.128	0.040	-0.133	-3.162	0.002	0.015
P17B	-0.099	0.044	-0.103	-2.256	0.025	0.010
ESC_P	0.221	0.105	0.091	2.101	0.037	0.008
P27	0.106	0.054	0.090	1.978	0.049	0.006
(Constante)	0.948	0.368		2.576	0.011	
P37						
P31_portugues	0.541	0.051	0.540	10.643	0.000	0.528
P24A	0.146	0.035	0.206	4.143	0.000	0.033
P27	0.121	0.050	0.111	2.415	0.017	0.015
ESC_P	0.257	0.096	0.114	2.675	0.008	0.013
P17B	-0.138	0.042	-0.155	-3.287	0.001	0.014
P25A	-0.064	0.029	-0.100	-2.195	0.029	0.008
P26	-0.066	0.031	-0.102	-2.126	0.035	0.007

H3b): As variáveis familiares explicam os resultados escolares à disciplina de Matemática

Antes das regressões, foram testados os pressupostos para a estimação de modelos de regressão linear. A partir do resultado da estatística de Durbin-Watson, observa-se a independência dos termos de erro das notas finais do ano anterior ($DW=1.701$) e das notas do 1.º período ($DW=2.049$) à disciplina de Matemática (tabela 47). Da análise gráfica dos resíduos, constata-se uma aproximação entre o referido gráfico e a curva de Gauss através do histograma dos resíduos, bem como a homogeneidade da variância do erro através do diagrama de dispersão, representando os valores previstos e os resíduos. A multicolinearidade entre as variáveis foi avaliada através da Tolerância e do Fator de Inflação da Variância

(VIF), verificando-se a sua não existência, uma vez que os valores de VIF eram consideravelmente inferiores a 10.

Recorrendo ao método Stepwise, a regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis que predizem significativamente os resultados escolares do ano anterior à disciplina de Matemática, sendo estas as “expectativas específicas das mães face ao desempenho a Matemática” [($\beta=0.724$ $t(240)=16.548$; $p<.001$)] e o “Apoio dos pais orientado para resultados” [($\beta=-0.094$ $t(240)=-2.140$; $p<.05$)]. Este modelo é significativo e explica 56.6% da variabilidade das notas do ano anterior à disciplina de Matemática [($F(2, 240)=156.843$; $p<.001$)], sendo a variável “expectativas específicas das mães face ao desempenho a Matemática” que explica maior percentagem de variância: 55.7% dos resultados ($R^2=.557$) (tabela 48). Constatamos que a variável o “Apoio dos pais orientado para resultados” apresenta um B negativo.

A regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis que predizem significativamente os resultados escolares do 1.º período à disciplina de Matemática, sendo estas as “expectativas específicas das mães face ao desempenho a Matemática” [($\beta=0.749$ $t(240)=18.118$; $p<.001$)], a “Coesão” [($\beta=-0.121$ $t(240)=-2.799$; $p<.01$)] e o “Apoio dos pais através da comparação com os pares” [($\beta=-0.122$ $t(240)=-2.764$; $p<.01$)] (tabela 48). Este modelo é significativo e explica 61.3% da variabilidade das notas do 1.º período à disciplina de Matemática [($F(3, 240)=126.558$; $p<.001$)], sendo a variável “expectativas específicas das mães face ao desempenho a Matemática” que explica maior percentagem de variância: 59.4% dos resultados ($R^2=.594$) (tabela 48). Constatamos que as variáveis “Coesão” e “Apoio dos pais através da comparação com os pares” apresentam um B negativo.

Tabela 47 – Sínteses dos modelos estimados – H3b)

Modelo	R	R Quadrado	R Quadrado Ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
P36	0.752	0.566	0.562	0.612	1.701
P37	0.783	0.613	0.608	0.583	2.049

Tabela 48 – Coeficientes estimados – H3b)

Modelo		Coeficientes não standardizados		Coeficientes standardizados	T	Significância	Variação R ²
		B	Erro Padrão	Beta			
	(Constante)	0.732	0.256		2.865	0.005	
P36	P31_matematica	0.780	0.047	0.724	16.548	0.000	0.557
	P24B	-0.100	0.047	-0.094	-2.140	0.033	0.008
	(Constante)	0.995	0.295		3.368	0.001	
P37	P31_matematica	0.811	0.045	0.749	18.118	0.000	0.594
	P17A	-0.115	0.041	-0.121	-2.799	0.006	0.006
	P25A	-0.093	0.034	-0.122	-2.764	0.006	0.012

H4: As variáveis familiares explicam a escolha de uma profissão/perspetivas de futuro

H4a): As variáveis familiares explicam a exploração de carreira

Em primeiro lugar, foram testados os pressupostos para a estimação de modelos de regressão linear. A partir dos resultados de Durbin-Watson ($DW=2.055$), observa-se a independência dos termos de erro da exploração de carreira (tabela 49). Da análise gráfica dos resíduos, constata-se uma aproximação entre o referido gráfico e a curva de Gauss através do histograma dos resíduos, bem como a homogeneidade da variância do erro através do diagrama de dispersão, representando os valores previstos e os resíduos. A multicolinearidade entre as variáveis foi avaliada através da Tolerância e do Fator de Inflação da Variância (VIF), verificando-se a sua não existência, uma vez que os valores de VIF eram consideravelmente inferiores a 10.

A regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis que predizem significativamente a exploração de carreira: o “Interesse da mãe” [$(\beta=0.171 \ t(240)=2.677; \ p<.01)$], a “Sinceridade/abertura” [$(\beta=0.246 \ t(240)=3.887; \ p<.05)$] e a “expectativa do pai face ao desempenho à disciplina de Português” [$(\beta=0.140 \ t(240)=2.274; \ p<.05)$]. Este modelo é significativo e explica 16.3% da variabilidade da exploração de carreira [$(F(3, 240)=15.630;$

$p < .001$]], sendo a variável “Sinceridade/abertura” que explica maior percentagem de variância: 11.1% dos resultados ($R^2 = .111$) (tabela 50).

Tabela 49 – Sínteses dos modelos estimados – H4a)

R	R Quadrado	R Quadrado Ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
0.404	0.163	0.153	0.525	2.055

Tabela 50 – Coeficientes estimados – H4a)

Modelo	Coeficientes não standardizados		Coeficientes standardizados	T	Significância	Variação R^2
	B	Erro Padrão	Beta			
(Constante)	2.994	0.275		10.871	0.000	
P17C	0.178	0.046	0.246	3.887	0.000	0.111
P30_mae	0.113	0.042	0.171	2.677	0.008	0.034
P32_portugues	0.103	0.045	0.140	2.274	0.024	0.018

H4b): As variáveis familiares explicam o controlo de convicção

Realizou-se uma análise para verificação dos pressupostos para a estimação de modelos de regressão linear. A partir dos resultados de Durbin-Watson ($DW = 1.773$), observa-se a independência dos termos de erro da exploração de carreira (tabela 51). Por meio da análise gráfica dos resíduos, constata-se uma aproximação entre o referido gráfico e a curva de Gauss através do histograma dos resíduos, bem como a homogeneidade da variância do erro através do diagrama de dispersão, representando os valores previstos e os resíduos. A multicolinearidade entre as variáveis foi avaliada através da Tolerância e do Fator de Inflação da Variância (VIF), verificando-se a sua não existência, uma vez que os valores de VIF eram consideravelmente inferiores a 10.

A regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis que predizem significativamente o controlo de convicção: a “Motivação pelos pais através do incentivo” [($\beta=0.232$ $t(240)=3.069$; $p<.01$)], a “Relação com os pais” [($\beta=0.193$ $t(240)=2.554$; $p<.05$)] e as “expectativas da mãe face ao desempenho à disciplina de Português” [($\beta=0.145$ $t(240)=2.418$; $p<.05$)] (tabela 554). Este modelo é significativo e explica 19.7% da variabilidade do controlo de convicção [($F(3, 240)=19.658$; $p<.001$)], sendo a variável “Motivação pelos pais através do incentivo” que explica maior percentagem de variância: 15% dos resultados ($R^2=.150$) (Tabela 52).

Tabela 51 – Sínteses dos modelos estimados – H4b)

R	R Quadrado	R Quadrado Ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
0.444	0.197	0.187	0.854	1.773

Tabela 52 – Coeficientes estimados – H4b)

Modelo	Coeficientes não standardizados		Coeficientes standardizados	T	Significância	Variação R2
	B	Erro Padrão	Beta			
(Constante)	1.883	0.392		4.806	0.000	
P25B	0.237	0.077	0.232	3.069	0.002	0.150
P15	0.237	0.093	0.193	2.554	0.011	0.028
P31_matematica	0.159	0.066	0.145	2.418	0.016	0.020

H4c): As variáveis familiares explicam o investimento na disposição

Realizou-se uma análise para verificação dos pressupostos para a estimação de modelos de regressão linear. A partir dos resultados de Durbin-Watson ($DW=1.732$), observa-se a independência dos termos de erro da exploração de carreira (tabela 53). Da análise gráfica dos resíduos, constata-se uma aproximação entre o referido gráfico e a curva de Gauss através do histograma dos resíduos, bem como a homogeneidade da variância do erro através do diagrama de dispersão, representando os valores previstos e os resíduos. A multicolinearidade entre as variáveis foi avaliada através da Tolerância e do Fator de

Inflação da Variância (VIF), verificando-se a sua não existência, uma vez que os valores de VIF eram consideravelmente inferiores a 10.

A regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis que predizem significativamente o investimento na disposição: a “expectativa do mãe face ao desempenho à disciplina de Matemática” [($\beta=0.303$ $t(240)=5.003$; $p<.001$)], a “Motivação através da família” [($\beta=0.208$ $t(240)=3.636$; $p<0.01$)] e a “Aspiração dos pais face à formação” [($\beta=0.200$ $t(240)=3.291$; $p<.01$)] (tabela 54). Este modelo é significativo e explica 26.8% da variabilidade do investimento na disposição [($F(3, 240)=29.260$; $p<.001$)], sendo a variável “expectativas específicas das mães face ao desempenho a Matemática” que explica maior percentagem de variância: 18% dos resultados ($R^2=.180$) (tabela 54).

Tabela 53 – Sínteses dos modelos estimados – H4c)

R	R Quadrado	R Quadrado Ajustado	Erro padrão da estimativa	Durbin-Watson
0.517	0.268	0.259	0.715	1.732

Tabela 54 – Coeficientes estimados – H4c)

Modelo	Coeficientes não standardizados		Coeficientes standardizados	T	Significância	Variação R ²
	B	Erro Padrão	Beta			
(Constante)	2.089	0.362		5.773	0.000	
P31_matematica	0.293	0.059	0.303	5.003	0.000	0.180
P14	0.256	0.070	0.208	3.636	0.000	0.054
P27	0.235	0.071	0.200	3.291	0.001	0.033

CAPÍTULO V: DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

«As coisas estão longe de ser todas tão tangíveis e dizíveis quanto se nos pretenderia fazer crer; a maior parte dos acontecimentos é inexprimível e ocorre num espaço em que nenhuma palavra nunca pisou»

Rainer Maria Rilke

Esta investigação visou principalmente analisar as percepções dos filhos quanto às relações existentes na família e a formação da identidade (adolescência), assim como a relação com as perspetivas de futuro (orientações de futuro). A aplicação inédita do questionário de Markus Neuenschwander constitui um desafio científico de acrescido interesse, pela futura comparação com os resultados suíços.

5.1. Discussão dos Resultados

O principal objetivo deste estudo foi perceber o papel da família na formação da identidade e orientações de futuro. O futuro na nossa pesquisa foi analisado como dimensão da identidade e na perspetiva de escolha profissional no amanhã (orientações de futuro). A família como a casa do afeto e de suporte para a vinculação/separação dos adolescentes é a luz emergente e fundante da identidade do adolescente no seu processo de exploração e compromisso nas diversas experiências importantes de vida da sua história em desenvolvimento. Os resultados obtidos permitiram confirmar as hipóteses formuladas a priori quanto ao problema da nossa pesquisa sobre o papel da família na formação da identidade, orientações de futuro.

Como referido anteriormente, a identidade exige uma abordagem multidimensional (Detry, 2001), uma vez que a sua construção depende da interação de fatores intra e interpessoais, assim como culturais (Neuenschwander, 2002). Paralelamente, a realidade da família (Detry & Cardoso, 1996; Frome & Eccles, 1998), e, especificamente, a relação pais e filhos (Pacheco, 1996), é a base para a percepção das diferenças e valores que facilitam o

reconhecimento e a afirmação da identidade (Simões et al., 2008). A realidade do ambiente familiar desempenha um papel emergente na mediação do nível do desempenho do autoconceito das habilidades, grau de dificuldade da tarefa e expectativas por parte dos filhos (Fleming, 2010). Os pais são reconhecidos na sua importância pelos filhos, como podemos verificar nos dados em termos gerais; assim, cremos que é importante continuar a investir na família como organização aberta, “*baseada na comunicação multidimensional e na confiança recíproca*” (Sampaio, 2011, 15). À medida que os adolescentes exploram as suas próprias identidades, interrogam-se, em simultâneo, sobre os valores e as expectativas dos seus pais (Eccles et al., 2003). A relação familiar, enquanto experiência de diálogo, de suporte, de exemplo, desempenha um papel fundante na formação da identidade dos adolescentes e na construção das orientações de futuro.

Os alunos que registam sinais de tendência depressiva valorizam principalmente o sentimento de serem, de um modo geral, falhados e inúteis.

Os resultados obtidos neste estudo inferencial demonstram que a autoestima (“sinto-me satisfeito com o que sou”; “tenho uma série de boas qualidades”; “faço bem as coisas como os outros”; “sinto-me uma pessoa de valor, ao nível dos outros”; “tenho uma atitude positiva em relação a mim próprio”) é explicada, de um modo positivo, pela relação com os pais, motivação dos pais através do incentivo, apoio e proteção dos pais para os resultados e expectativas das mães face ao desempenho a Matemática.

Os dados corroboram conclusões obtidas por outros autores que demonstram que a família influencia a formação da autoestima (Capelo & Carinhas, 2011; Marujo et al., 2005). A autoestima está relacionada com o bem-estar do indivíduo e contribui para o sucesso ao nível pessoal, social e escolar (Jardim, 2010; Neuenschwander, 2002). Esta dimensão pressupõe o modo como o sujeito se reconhece e como se analisa, ou seja, o valor que dá a si próprio (Neuenschwander, 2002). Os pais dialogantes e pró-ativos, na partilha de saberes e experiências na base da confiança, influenciam a formação da autoestima (Alarcão, 2000; Marujo et al., 2005). O ambiente familiar marcado por relações de confiança e de incentivo, de proximidade e partilha quanto ao futuro contribui para níveis elevados de autoestima (Mackinnon & Marcia, 2002; Melo & Soares, 2007; Peixoto, 2004). A vivência de uma relação de confiança e de esperança quanto ao futuro é saudável para a formação da autoestima (Eccles et al., 2003) e vantajosa para o crescimento dos filhos no seu caminho de desenvolvimento (Sampaio, 2006; 1997).

A relação com os pais surge no nosso modelo como a variável com maior percentagem na explicação da autoestima, demonstrando a importância do diálogo, de igual para igual, favorecendo uma identidade mais clara e articulada (Meeus et al., 2005; Soares & Campos,

1988). O conhecimento parental das atividades dos adolescentes está associado a uma maior realização de identidade, como vários estudos confirmam (Sartor & Youniss, 2002). Os adolescentes valorizaram o apoio dos pais quanto aos resultados, apoio através do incentivo, e as expectativas das mães quanto à Matemática como preditores da formação da autoestima, corroborando estudos que chegaram a resultados próximos relativamente às expectativas dos pais face aos resultados/notas dos filhos na influência da formação da identidade e favorecendo o aumento da autoestima (Mackinnon & Marcia, 2002; Wigfield & Eccles, 2002).

Na nossa pesquisa, verificámos que a relação com os pais e o desempenho social esperado pelos pais explicam significativamente a tendência depressiva (“às vezes sinto-me um inútil”; “não há muitas coisas de que me possa orgulhar”; “existem de certeza momentos em que me sinto um inútil”; “gostaria de me apreciar mais a mim próprio”; “de um modo geral, tenho tendência para me sentir um falhado”). Na medida em que diminui a relação familiar, aumenta a tendência depressiva, e tal ocorrência constitui um desafio ao investimento na qualidade das relações familiares (Marujo et al., 2006; Neuenschwander, 2002). Os resultados corroboram pesquisas que defendem que as expectativas demasiado elevadas quanto ao desempenho dos filhos provocam um sentimento depressivo (Claes, 2010); deste modo, é aconselhável um equilíbrio sensato entre as expectativas familiares quanto ao desempenho e às capacidades do indivíduo (Detry & Cardoso, 1996).

Na análise, constatámos que os estados mais valorizados quanto ao bem-estar/atitude positiva perante a vida referem-se ao gosto de viver, à ideia de que o futuro será bom e de que a vida faz sentido. Parece-nos claro que os alunos manifestam uma grande esperança relativamente ao futuro acerca da concretização dos planos de vida. Os adolescentes encontram-se num estágio do desenvolvimento marcado por descobertas e mudanças; novas experiências de vida na relação, algumas delas até no foro afetivo; construção de planos de futuro quanto à escola e profissão; atividades sociais e de lazer com os amigos; reflexão e discussão sobre temas sociais, religiosos, políticos, com as figuras parentais e outras figuras referentes (Detry, 2001; Soares, 1984). O sentimento de contentamento manifesta o bem-estar familiar e possibilita a tomada de decisões com serenidade (Nurmi, 1991).

Verificámos que o bem-estar (atitude positiva perante a vida) é influenciado significativamente pela relação com os pais, pelo clima familiar de coesão, pelo apoio à autonomia e pela escolaridade do pai com ensino superior. Os preditores na formação do bem-estar corroboram a importância da vivência em família, na qual existe um grau de liberdade que permite a expressão individual dos filhos de acordo com o seu desenvolvimento, em que a responsabilidade individual e a autonomia são encorajadas. Deste modo, a formação do bem-estar ocorre com naturalidade em termos de influência familiar (Capelo & Carinhas, 2011; Sampaio, 2011). Os pais que pautam a relação familiar pela coesão

e autonomia dos filhos influenciam a formação do sentimento positivo perante a vida (Claes, 2010; Fleming, 2010). Estes preditores confirmam a importância de uma educação marcada pelo objetivo da autonomia, que promove nos filhos a capacidade de decisão livre, responsável, originando um sentimento positivo de bem-estar perante a vida e os desafios derivados dela (Fleming, 2010; Neuenschwander, 2002). O apoio à autonomia expressa a qualidade emocional do vínculo que liga os filhos aos pais e o papel decisivo na formação da identidade (Fleming, 2010).

A relação dialógica dos pais com os filhos e o ambiente familiar, quando marcado pela verdade e capacidade serena de negociação quanto às regras, sanções, contribuem de um modo decisivo para o bem-estar/sentido positivo na vida dos adolescentes (Eccles et al., 2003). A relação familiar favorece o desenvolvimento cognitivo, social e moral do adolescente, e, desse modo, o bem-estar elevado perante a vida ajuda-o a superar as experiências de stresse e a experimentar o equilíbrio de um modo sólido (Neuenschwander, 2002; Piaget, 1990a).

A atitude positiva perante a vida desenvolve-se também no processo de exploração e compromisso face a si e aos outros, garantindo uma personalidade integrada e congruente (Marcia, 1966; 1994; Nurmi, 2001). A superação de tarefas de desenvolvimento favorece o aumento do bem-estar (Havighurst, 1972), daí a importância da qualidade da relação familiar na influência significativa no desenvolvimento dos adolescentes, como confirmam os resultados.

Verificámos que a motivação dos pais através do incentivo, a formação superior do pai, o apoio e a proteção dos pais orientados para os resultados, a relação com os pais e o clima familiar através da coesão e dos conflitos ajudam a explicar a construção da orientação social, familiar e a autorrealização (Perspetivas de futuro). Em todas as áreas do exercício parental, a relação familiar, o estímulo e o incentivo são fundamentais para o desenvolvimento das capacidades dos filhos, inclusive no que toca à construção das perspetivas de futuro (Neuenschwander, 2002; Sampaio, 2011; 2004; Wigfield & Eccles, 2002).

Constatámos que o clima familiar é vivido, em simultâneo, pela importância positiva da coesão e pela influência negativa dos conflitos; ou seja, na medida em que diminuem os conflitos sobre a orientação social, familiar e a autorrealização. A coexistência da coesão e dos conflitos, na influência das perspetivas de futuro em termos da orientação social, é normal no processo de diálogo familiar em ordem à definição de objetivos e opções. Os adolescentes procuram afirmar-se pelas suas opiniões e fazem valer os seus pontos de vista, daí a existência de situações de conflito (Detry, 2001; Erikson, 1976a). Os conflitos são oportunidades de crescimento na vida das famílias e dos adolescentes, tendo em vista o

desenvolvimento da identidade pela afirmação das crenças pessoais relativamente ao futuro (Marcia, 1966; Piaget, 1990a). Verificámos ainda que, na questão relacionada com as perspetivas de futuro, os adolescentes se preocupam principalmente com os seus interesses e as questões materiais/vencimento; deste modo, é compreensível a existência do conflito familiar quanto às questões de orientação familiar, social e autorrealização. Os dados corroboram as pesquisas que reconhecem a influência do contexto socioeconómico e cultural na formação das perspetivas de futuro do indivíduo (Detry & Cardoso, 1996).

A motivação dos pais através do incentivo, as expectativas do pai face ao desempenho a Português e o clima familiar relacionado com a sinceridade/abertura influenciam significativamente as perspetivas de futuro. O resultado do presente modelo preditor corrobora a importância do diálogo sobre o futuro e a transmissão de confiança nas capacidades dos filhos como apoios seguros quanto à construção de perspetivas de futuro (Tsushima & Burke, 1999).

Verificámos a importância da sinceridade/abertura no ambiente familiar como fator influente na construção do futuro por parte do adolescente. Corroborámos a importância da sinceridade dialógica quanto à construção do futuro em conformidade com as competências do indivíduo (Seginer, 2003; Wigfield & Eccles, 2002).

As preocupações pela satisfação material são tópicos comuns nas experiências de vida dos adolescentes face à construção do futuro (Dias, 2002; Marcia, 1966). A satisfação material é um fator cultural com muito peso na organização das opções de vida, tal é a sociedade consumista em que nos inscrevemos como artífices. A atual austeridade económica em que vivemos e que se prevê vivermos nos próximos anos poderá direcionar as preocupações quanto ao futuro noutra sentido.

O autoconceito é um constructo essencial para o comportamento; está implicado na regulação e afeta as interações que o adolescente estabelece com os outros; manifesta os desempenhos e o próprio ajustamento pessoal (Simões, 1997). O autoconceito é definido como a perceção ou a representação que o sujeito tem de si próprio (Rosenberg, 1979). O autoconceito está unido à noção de competência pessoal, por isso remete para as avaliações sobre a capacidade intelectual de um modo geral, como sobre as aptidões e competências do indivíduo (Neves & Faria, 2009). As investigações têm demonstrado que o autoconceito está positivamente associado à motivação intrínseca, ao nível de esforço dos alunos e à qualidade dos seus resultados escolares (Neves & Faria, 2009; Simões & Ferrão, 2005). As pesquisas têm demonstrado que a família, enquanto outro significativo, está associada à construção do autoconceito (Neves & Faria, 2009). A comparação exterior entre resultados escolares facilita a construção da representação do autoconceito (Claes, 2010; Simões, 1997). Contudo, a

temática da comparação com os pares não constituiu, por opção metodológica, parte da nossa pesquisa.

O conceito próprio das capacidades a Português é explicado positivamente com as variáveis da família motivação dos pais através do incentivo, pelas expectativas da mãe face ao desempenho a Português e pela relação com os pais. As notas esperadas a Português pelos alunos são explicadas pelas expectativas da mãe face ao desempenho a Português, pelo apoio à autonomia, pelo facto de o pai possuir formação superior e pela motivação através da família. Os resultados específicos a Português são explicados significativamente pela motivação dos pais através do incentivo e pelo interesse da mãe pelo que se passa na escola, pela coesão familiar e expectativas dos pais face ao desempenho a Português.

O conceito próprio das capacidades a Matemática é explicado significativamente pelas expectativas da mãe relativamente ao desempenho a Matemática e pelos conflitos familiares. Realça-se a variável “conflitos familiares”, pela sua influência positiva na explicação da formação do autoconceito a Matemática. Habitualmente, a Matemática nem sempre é bem recebida por parte dos alunos, e daí a existência de uma relação mais intensa por parte dos pais com os filhos acerca desta área de estudo. As notas esperadas pelos alunos são significativamente influenciadas pelas expectativas da mãe relativamente à Matemática, pela orientação para os resultados, pela sinceridade/abertura ao nível do clima familiar e motivação através do incentivo. A sinceridade/abertura no clima familiar acerca das notas esperadas a Matemática influencia as crenças dos alunos quanto às suas notas e ao respetivo envolvimento escolar. As crenças dos pais relativamente ao rendimento escolar dos filhos favorecem a construção e o envolvimento dos filhos em termos escolares (Nogueira et al., 2009).

Constatámos que o apoio familiar através dos resultados e o clima familiar caracterizado por momentos de conflito são contrários à otimização no resultado que se espera ter no final do ano escolar. Uma orientação familiar que acentue em demasia o resultado expectável no final de ano pode provocar efeitos contrários no rendimento do aluno. O diálogo parental com os filhos sobre as notas, quando se torna conflituoso, influencia negativamente o resultado no final de ano. A relação familiar sobre os resultados escolares precisa de cultivar a esperança e a confiança nas capacidades dos filhos adolescentes (Marujo et al., 2005).

Os dados corroboram a importância da qualidade da relação familiar marcada pela confiança e diálogo, o incentivo dos pais, expectativas dos pais face ao desempenho e apoio à autonomia como fatores de influência positiva na formação do autoconceito das capacidades (Neuenschwander & Garrett, 2008; Simões & Ferrão, 2005).

Verificámos que as mães, pela sua proximidade, desempenham um papel específico na formação do autoconceito e no desempenho escolar dos filhos (Mackinnon & Marcia, 2002).

As expectativas dos pais relacionam-se com a realização académica do aluno e com o desenvolvimento do autoconceito de capacidade (Neuenschwander et al., 2007a; Peixoto, 2004).

Os dados obtidos confirmam que o modo de relacionamento parental com os filhos constitui um fator de influência determinante para o desenvolvimento da ligação afetiva e das habilidades cognitivas, e que ambas são cruciais para a formação da identidade (Costa, 1991), como corroboram os estudos de Meeus et al. (2002), nos quais encontraram correlações positivas entre a ligação dos pais e a identidade escolar. Corroborámos também a ideia de que os pais influenciam o desenvolvimento do autoconceito académico dos seus filhos e que essas influências se estendem além do plano académico, pois estes autoconceitos, mais tarde, influenciam escolhas educativas ocupacionais (Frome & Eccles, 1998). A atuação parental afeta as escolhas vocacionais das crianças e jovens, além de participarem na definição do seu autovalor, autoeficácia em termos educativos e ocupacionais (Eccles et al., 2003; Jodl et al., 1998; Moura & Matos, 2008; Nogueira et al., 2009).

Em relação aos resultados escolares, verificou-se que os resultados estão em conformidade com outras pesquisas realizadas sobre a importância da família na vida escolar dos filhos quanto aos seus resultados (Eccles et al., 2003; Neuenschwander & Garrett, 2008). Pelos dados verificámos que as variáveis expectativas específicas da mãe face ao desempenho a Português, motivação através da família (estimulação cognitiva através da família), apoio dos pais orientado para resultados, conflitos familiares, aspiração dos pais face à formação e pais com habilitações de ensino superior influenciam significativamente as classificações do ano anterior na disciplina de Português. Constata-se que o apoio dos pais orientado para os resultados escolares e os conflitos familiares apresentam uma influência negativa quanto às classificações do ano anterior. A experiência familiar, ao insistir demasiado nos resultados, torna-se prejudicial ao rendimento escolar na disciplina de Português. A moderação familiar e a confiança na transmissão das expectativas familiares face ao rendimento escolar são fundamentais (Detry, 2001; Marujo et al., 2005).

Também as classificações do 1.º período a Português são explicadas significativamente pelos fatores: expectativas específicas das mães face ao desempenho a Português, apoio dos pais à autonomia, aspiração dos pais face à formação, pai com nível de escolaridade superior, conflitos, apoio dos pais orientado pelos resultados, desempenho social esperado pelos pais. Constatámos que o clima familiar caracterizado pelo conflito, pelo apoio dos pais à comparação com os pares e pelas aspirações dos pais quanto ao desempenho social

dos filhos influenciam negativamente as classificações do 1.º período a Português. Os pais convivem com alguma dificuldade com as classificações que esperam que os filhos tenham no final do período. A comparação com os pares surte um efeito contrário nos filhos e prejudicial ao rendimento escolar. Será importante para as famílias aprenderem a gerir o assunto das notas com os filhos de um modo positivo e realista (Marujo et al., 2005).

No que se refere às variáveis familiares expectativas específicas das mães face ao desempenho a Matemática e apoio dos pais orientado para resultados verifica-se que influenciam significativamente os resultados escolares do ano anterior a Matemática. O apoio dos pais orientado para os resultados surtiu um efeito contrário nas notas obtidas pelos adolescentes. Se considerarmos as variáveis expectativas específicas das mães face ao desempenho a Matemática, coesão e apoio dos pais através da comparação com os pares verifica-se que as mesmas influenciam significativamente os resultados escolares do 1.º período a Matemática. Constatámos que a coesão familiar e o apoio dos pais através da comparação com os pares influenciam negativamente os resultados escolares. A relação familiar, ao insistir frequentemente sobre os resultados, e a tentação da comparação dos filhos com os pares são prejudiciais ao rendimento escolar. O apoio dos pais na comparação com os pares é sempre difícil para a autoestima, bem-estar e rendimento escolar por parte dos filhos. Ainda que a comparação social faça parte da formação da identidade, quando são os pais a recorrer a tal realidade na relação que têm com os filhos, torna-se prejudicial (Dias, 2001; Soares, 1984).

Os dados obtidos confirmam a ideia de que as expectativas altas por parte dos pais em relação aos resultados dos filhos se manifestam nas expectativas dos filhos quanto aos seus resultados (Eccles & Roeser, 2009). Desta forma, os dados obtidos vão no sentido da ideia antever que uma relação familiar demasiado exigente quanto aos resultados dos filhos pode provocar um efeito contrário nas classificações, pela pressão psicológica que gera. Para Nogueira et al. (2009), existe uma forte relação entre a implicação dos pais na vida escolar dos filhos e o esforço do aluno nas atividades académicas. Vários autores têm referido a importância decisiva que a família exerce no percurso e sucesso académico dos alunos (Davis-Kean & Eccles, 2005; Neuenschwander & Goltz, s.d.; Neuenschwander & Garrett, 2008), nomeadamente o nível de escolaridade dos pais (Neuenschwander et al., 2007a), por estar diretamente ligado às crenças e expectativas e ao desempenho académico no futuro por parte dos filhos (Davis-Kean, 2005). Embora as notas sejam maioritariamente positivas, a relação familiar que exija em demasia aos filhos poderá contribuir para resultados não tão satisfatórios como poderiam eventualmente ser. A relação familiar precisa de cultivar estímulos positivos nos filhos e transmitir as crenças de um modo confiante (Detry, 2001; Marujo et al., 2005).

Os dados confirmam a importância dos pais na estimulação cognitiva dos filhos através dos apoios concedidos, fomento da leitura, participação em atividades socioculturais (Afonso et al., 2008). Detry e Cardoso (1996) referem que a estimulação cognitiva da família desempenha um papel de maior relevância no percurso académico das crianças e jovens, uma vez que as experiências culturais, atividades lúdicas, de lazer, de incentivo cognitivo e moral são fatores promotores da orientação académica. Verificámos que a família influencia os resultados escolares dos adolescentes; como tal, importa que exista uma relação saudável entre família e escola enquanto eixo fundamental no desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes (Marujo et al., 2005; Simões, 1997). As figuras parentais, como modelos para os filhos, desempenham um papel importante quanto ao interesse e à motivação escolar e o respetivo desenvolvimento do conceito de competência na língua materna e a Matemática (Davis-Kean & Eccles, 2005).

A mãe tem um papel especial na influência dos resultados escolares, como ocorre em muitas das pesquisas sobre a relação da família com os resultados escolares (Mackinnon & Marcia, 2002; Sartor & Youniss, 2002). A presença da mãe na formação da autoestima, bem-estar, autoconceito a Português e a Matemática e nas expectativas de futuro é bastante evidente nos resultados. As mães em particular estão bem informadas acerca das atividades dos filhos, pois têm frequentemente conversas causais com os filhos sem levantar suspeitas (Sartor & Youniss, 2002). Os nossos dados confirmam a importância da mãe na relação com os filhos quanto às questões relacionadas com a escola e os respetivos desempenhos e competências.

Os resultados escolares a Português e a Matemática estão em sintonia com os resultados encontrados por Frome e Eccles (1998), que constataram que o Inglês (língua mãe) foi classificado como sendo mais fácil do que a Matemática e que os alunos estavam mais confiantes a Inglês do que a Matemática.

Na pesquisa realizada sobre a relação das variáveis da família com a escolha de uma profissão, os resultados vão ao encontro de outras investigações realizadas sobre a escolha da profissão (Neuenschwander, 2002; Seginer, 2003).

A família é o sistema mais importante para a estruturação e desenvolvimento dos adolescentes, uma vez que os pais influenciam a orientação futura dos filhos e a construção de objetivos para o futuro, além de servirem de modelo para a resolução das tarefas de desenvolvimento (Nurmi, 1991; Seginer, 2003). Assim, as diversas variáveis familiares são fundamentais na maturação, gradual e diferenciada (Erikson, 1976a; Jodl et al., 1998), e subsequente autonomia do adolescente, exercendo um papel preponderante em termos de transição escolar e na estruturação da vida dos jovens (Afonso et al., 2008; Sedas Nunes,

1998). Especificamente, a família, além de influenciar diretamente os níveis de autoestima e bem-estar dos adolescentes, desempenha um papel fulcral no desenho de orientações para o futuro, fundamental para indivíduos em fases de desenvolvimento e transição (Detry & Cardoso, 1996; Nogueira et al., 2009; Nurmi, 1991).

Como referido anteriormente, o adolescente é confrontado pela sociedade com as expectativas em relação aos vários domínios da sua vida, nomeadamente como trabalhador, constituidor de família e cidadão (Marcia, 2002). Esta confrontação torna-se um processo dinâmico, uma vez que implica uma constante redefinição das expectativas de futuro (Marcia, 2002). Fonseca e colaboradores (2006) referem que o grau de exploração nas experiências do trabalho está diretamente relacionado com os níveis de vinculação do indivíduo, o que demonstra a importância das variáveis familiares no percurso profissional dos sujeitos. Os familiares são a fonte imprescindível no apoio aos adolescentes na construção das suas perspetivas de futuro e na tomada de decisões acerca dos papéis do trabalho futuro e um compromisso eventual perante uma ocupação (Jodl et al., 1998). As expectativas altas por parte dos adolescentes sob influência parental são preditoras do desempenho subsequente com a escolha de um curso e escolha ocupacional (Eccles & Wigfield, 2002).

Verificou-se que a exploração de carreira é explicada pela relação com os pais, interesse da mãe pela escola, sinceridade/abertura e a expectativa do pai relativamente a Português. A exploração da carreira está ligada à procura ativa e avaliação de informação relevante por parte dos adolescentes antes de assumirem compromissos, daí a importância da sinceridade/abertura na relação familiar. Na análise descritiva, os alunos dão maior ênfase à procura da informação quanto aos interesses que têm em termos profissionais, mais do que pensarem nas várias hipóteses de profissões. Os adolescentes com uma relação positiva com os pais e com uma ligação segura estão mais inclinados a explorar o que os rodeia do que os adolescentes com uma ligação insegura (Meeus et al., 2002). As descobertas também apoiam a noção de Bowlby (1973) de que a ligação e a exploração se complementam na formação da identidade (profissional).

Verificámos que uma relação marcada pelo diálogo acerca do futuro profissional e pela confiança recíproca influenciará os filhos na construção do seu futuro profissional (Moura & Matos, 2008; Neuenschwander et al., 2007a). A ligação segura aos pais estimula o desenvolvimento da identidade, especialmente porque promove a exploração de alternativas de compromisso (Marcia, 1983). A exploração refere-se ao processo através do qual a identidade é formada, e daí a sua importância no processo de desenvolvimento do adolescente (Meeus et al., 2005). No mesmo estudo de Meeus, a exploração aponta para a força pessoal e motivação para procurar novos caminhos na vida e encontrar novos compromissos. Concluimos, como Meeus et al. (2005), que o apoio parental prevê a

adaptação emocional, exploração e compromisso. Os dados apoiam a conclusão de que é difícil alcançar um sentido de identidade se uma pessoa não tem qualquer apoio para a exploração com significado (Marcia, 1983).

Aferimos nos dados que a relação com os pais, motivação através do incentivo e expectativas da mãe relativamente ao desempenho à disciplina de Matemática explicam com significância o controlo da convicção (“até que ponto estás seguro de que vais terminar a formação que te propões fazer?”). A relação familiar, motivação dos pais através do incentivo e expectativas da mãe transmitem segurança e apoio ao filho na sua crença em concluir a formação que se propõe realizar (Eccles et al., 2003; Neuenschwander et al., 2007a). Mais de 50 % dos alunos esperam iniciar a carreira profissional depois de concluírem o ensino superior, com 52.3 % de segurança quanto à convicção na conclusão dos objetivos escolares.

Aferimos que as variáveis familiares expectativas da mãe relativamente ao desempenho à disciplina de Matemática, motivação através da família (estimulação cognitiva através da família) e aspiração dos pais quanto à formação influenciam os adolescentes na disposição em concluírem a formação (“quão grande é o teu empenho em acabar a formação que vais iniciar no próximo ano?”). A presente pesquisa corrobora o estudo que defende que as avaliações, os estímulos cognitivos e as aspirações dos pais relativamente ao futuro dos filhos favorecem crenças elevadas nos filhos quanto ao esforço e esperança em alcançarem os objetivos no futuro (Neuenschwander & Garret, 2008).

Na análise descritiva, constatámos quanto às perspetivas de futuro que os alunos valorizam principalmente a progressão no emprego no futuro e um bom vencimento/salário e que dão menos importância à vida privada e aos tempos livres. Os dados confirmam o status quo da nossa sociedade, que hipervaloriza as questões materiais em detrimento da vida particular e de lazer (CNJP, 2011). As aspirações e os comportamentos dos pais quanto ao futuro são marcados pelas questões materiais quanto à empregabilidade e respetivo rendimento; esta realidade influencia a construção de perspetivas semelhantes por parte dos filhos (Jodl et al., 1998).

Os dados vão ao encontro das conclusões do estudo de Meeus et al. (2002) sobre o papel da influência dos pais quanto aos assuntos relacionados com o futuro. Verificámos a importância da motivação da família, relação familiar, na construção da estrutura e conteúdo das identidades ocupacionais dos adolescentes, constatação que vai ao encontro dos estudos de Seginer (2003). Percebe-se pelo estudo que os comportamentos específicos dos pais podem afetar as preferências de atividade dos filhos e, em último lugar, as próprias escolhas educativas ocupacionais (Jodl et al., 1998). À medida que os compromissos, nos adolescentes, se tornam mais desenvolvidos, as escolhas surgem mais claras e definitivas nas suas vidas;

como tal, sabem melhor quem são e como querem que seja o futuro. A família desempenha, deste modo, um papel imprescindível na motivação e apoio quanto à construção da orientação e sucesso no futuro dos adolescentes (Meeus et al., 2005; Neuenschwander & Garret, 2008). O compromisso quanto à construção do futuro exemplifica quanto os adolescentes estão preparados emocionalmente para novos desafios.

5.2. Principais Conclusões

No final desta pesquisa, podemos concluir que o procedimento metodológico por que optámos permitiu de forma clara e objetiva fazer a ponte entre a teoria previamente construída (pressupostos teóricos, estudos de investigação) e os resultados obtidos, com a finalidade de comprovar ou esclarecer de maneira concisa e coerente as questões e os objetivos levantados na fase metodológica inicial. A discussão dos resultados obtidos pela análise de dados permite, assim, a formulação de conclusões relativas à população em estudo, servindo como referência a realização de novos estudos de investigação ou desenvolvimento e implementação de programas de intervenção em determinadas áreas da Psicologia da Família e Adolescência.

Os dados recolhidos permitem corroborar a ideia da importância dos questionários no acesso personalizado a informações relevantes para a pesquisa científica. Segundo Ricoeur (1990), na narrativa o sujeito dá-se a conhecer; conhecer a perspectiva do sujeito sobre assuntos tão pessoais é conhecer a sua personalidade. O sujeito, ao responder aos vários itens, está a dar-se a conhecer, e a pessoa como personagem de narrativa não é distinta das suas experiências, pois divide o regime da sua identidade dinâmica com a história relatada. O indivíduo, ao responder sobre si e sobre as suas experiências, tem subjacente o Outro na interação da sua existência (Ricoeur, 1990). Para Quivy & Campenhoudt (1992), as opiniões individuais são respostas aos problemas que se pretendem analisar, porque nelas se encontram os princípios e valores que orientam os comportamentos e o significado dos seus atos.

Na presente pesquisa partimos da realidade da família como núcleo afetivo, com repercussões significativas na formação da identidade e nas perspectivas de futuro. Baseámo-nos em autores como Erikson, Marcia, Piaget, Eccles, Claes, Fleming, Nogueira, Soares, Marujo, Detry, Simões, entre outros, e principalmente em Neuenschwander para a exploração teórica e prática do problema da nossa pesquisa.

Partindo do pressuposto teórico e do suporte dos resultados, passamos a enunciar as conclusões a que chegámos e que entendemos ser mais pertinentes. Considerando que o adolescente e o seu desenvolvimento são entendidos como estando em constante ação recíproca entre o meio e a atividade própria (Neuenschwander, 2002), as conclusões, derivadas do teste das hipóteses, confirmam a importância da família na história do indivíduo quanto à formação da identidade e orientações de futuro.

A família hodierna, multidimensional e multifuncional, tem uma importância nevrálgica como estrutura de suporte afetivo quanto ao desenvolvimento da identidade e orientações de futuro dos adolescentes. O nosso trabalho vai ao encontro da investigação recente sobre esta problemática, a qual tem demonstrado a importância da ação parental no desenvolvimento psicossocial dos adolescentes. A possibilidade de um adolescente se encontrar num processo normal de desenvolvimento continua a estar ligada à intensidade e qualidade da relação afetiva/suporte emocional existente no seio familiar e aos processos de vinculação/separação.

Constatámos que a relação familiar, enquanto variável com significância explicativa sobre as variáveis dependentes (autoestima, bem-estar, autoconceito, classificações e orientações de futuro), desempenha um papel acentuado na vida da família no seu processo de desenvolvimento. A qualidade da relação familiar é um marco positivo na formação da identidade do adolescente, e a sua ausência marca negativamente os adolescentes, como verificámos na formação da tendência depressiva. A relação familiar caracteriza-se pela confiança existente entre as figuras parentais e os filhos, pelo apoio dado pelos pais a estes últimos. É de realçar a preocupação por parte dos filhos em quererem dar alegria aos pais no futuro e não os desiludirem. A relação familiar é também marcada por uma relação de ternura e de orgulho para com os pais. Os filhos reconhecem que os pais são pacientes na relação familiar. A qualidade da relação familiar é um marco significativo na vida dos adolescentes no seu processo de desenvolvimento individual e social.

Aferimos que o clima familiar, pela coesão, conflitos e franqueza/abertura, tem repercussões na formação da identidade e orientações de futuro. O conflito está presente de um modo negativo na explicação da tendência depressiva, orientação social, familiar e autorrealização. O desentendimento familiar quanto à orientação social é normal, dada a diferenciação cognitiva e moral quanto ao futuro por parte dos adolescentes. O conflito tem igualmente consequências na formação do autoconceito a Matemática e nos resultados escolares a Português. O diálogo sereno e acolhedor constitui um meio de partilha familiar quanto ao futuro e à superação das dificuldades nas competências nessas disciplinas. O clima familiar coeso tem um papel preponderante na formação do bem-estar e no autoconceito a Português e a Matemática. Transmite um sentimento positivo perante os desafios da vida e

favorece o desenvolvimento do bem-estar, da orientação social e familiar, das classificações e do autoconceito do indivíduo. O clima familiar marcado pela sinceridade/abertura desempenha um papel importante quanto ao sucesso profissional e material, às classificações e à exploração de carreira. A sinceridade e a abertura favorecem o desenvolvimento do indivíduo. A sinceridade/abertura é um valor a preservar e a cultivar na convivência familiar quanto às experiências e planos de vida.

A motivação através da família, pela estimulação cognitiva, irrompe em várias áreas do desenvolvimento do indivíduo. A oferta de livros, o apoio aos filhos quanto à participação em atividades extracurriculares, os passeios culturais, as idas ao cinema, o diálogo sobre temas interessantes, são experiências que favorecem o desenvolvimento do indivíduo. Verificámos nos resultados que a motivação através da família está presente na explicação significativa das notas esperadas a Português, nos resultados escolares do ano anterior a essa disciplina e no investimento quanto à disposição de alcançarem os objetivos.

Constatámos que o apoio dos pais se expressa bastante pelo apoio, pelo incentivo e pela motivação através dos resultados. Os adolescentes reconhecem que os pais os motivam, através do encorajamento, a que deem sempre o melhor, que confiam nas suas capacidades, que falam com eles sobre a importância que no futuro terão os conhecimentos adquiridos na escola. Este género de motivação paternal visa inculcar nos filhos objetivos de desempenho altos no futuro; no entanto, é importante ressaltar a transmissão de confiança na capacidade dos filhos e, em simultâneo, a insistência para que os filhos acreditem nas suas capacidades. Pela análise descritiva, verificámos que o item “os pais encorajam os filhos a darem sempre o melhor” é o que apresenta melhor média.

A motivação através dos resultados (ameaçar castigar; obrigar a ficar em casa até terminar os trabalhos de casa; dificultar a vida; exigir que estudem mais; aumentar a mesada) está muito presente nas diversas áreas da formação da identidade e orientações de futuro. A preocupação paternal pelos filhos é grande e marcada pelos resultados escolares. O facto de a amostra se referir a adolescentes que se encontram no 9.º ano de escolaridade, na fase da transição para o 10.º ano e com exames finais, ajuda a interpretar a presente constatação da incidência do apoio e proteção dos pais orientados para os resultados.

Aferimos que os pais apoiam os filhos quanto à autonomia, quanto ao bem-estar (atitude positiva perante a vida) e quanto ao rendimento escolar. O apoio à autonomia é saudável para que os filhos, por iniciativa própria, sejam capazes de decidir os seus próprios investimentos em termos de bem-estar e de exploração da carreira no futuro. A motivação através dos pais pela comparação com os pares acontece de um modo isolado quanto às

classificações a Matemática. Não deixa de constituir uma agradável surpresa o facto de os pais não terem por hábito recorrerem aos pares para motivar os seus filhos adolescentes.

As mães exercem uma influência nítida nas diversas experiências de vida dos adolescentes. A presença das mães e as suas expectativas são determinantes na autoestima, no bem-estar, no autoconceito a Português e a Matemática, nas classificações a Português e a Matemática, assim como nas perspectivas de futuro em termos de orientação. As mães desempenham um papel marcante na história de desenvolvimento dos adolescentes.

Constatámos que a habilitação superior dos pais desempenha um papel importante na formação da identidade e das orientações de futuro. O desempenho social esperado pelos pais exerce influência na formação dos filhos quanto à tendência depressiva e às classificações. As aspirações dos pais face à formação estão presentes no modelo preditor relacionado com as classificações a Português e no investimento na disposição quanto ao futuro. A expectativa dos pais face ao desempenho verifica-se na orientação de futuro quanto ao sucesso profissional e material, autoestima, formação do autoconceito a Português e a Matemática, classificações a Português e Matemática, no sentimento de controlo de convicção e no investimento na disposição em terminar o objetivo.

A nossa investigação infere, deste modo, a importância das interações familiares no desenvolvimento da identidade e na construção do futuro. A interação familiar influencia a história individual e coletiva de um povo que olha para o futuro com raízes no passado. Na interação familiar ocorre a abertura da existência ao outro e daí emerge o ser do sujeito. O indivíduo para se reconhecer como tal, necessita de abdicar de si próprio, desligar-se de si próprio (Deleuze, 2000). O sujeito desenvolve-se na medida em que estreita a relação com o Outro. Mounier (1987, 64) defendia que se poderia *“quase dizer que eu existo somente na medida em que existo para os outros”*, tal a importância da relação na existência do sujeito. O escritor e investigador José Augusto Mourão (1998) dizia que a singularidade do «eu» se tece no interior da comunidade, tal a fulcralidade da interação no desenvolvimento do indivíduo.

O poeta Mia Couto, em “Raiz de Orvalho e Outros Poemas”, diz de uma forma muito bela:

Preciso ser um outro para ser eu mesmo

[...]

*Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro*

*No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço*

Nas situações de fraca relação familiar e social, a construção da identidade torna-se tenebrosa e frágil em termos de autoestima, bem-estar e sentido de futuro. A crise relacional que se expressa na crise de identidade pode ser vista no grande poeta português Mário de Sá-Carneiro (1890-1916), nomeadamente no poema que escreveu intitulado “O Outro” e onde retrata o seu estado de baixa autoestima e bem-estar:

*Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o Outro.*

A obra poética de Mário de Sá-Carneiro confunde-se com sua vida, marcada pela angústia permanente, pelo desconhecimento de si próprio e pela frustração, como ele próprio diz num verso dos seus poemas:

“Hoje, de mim, só resta o desencanto / das coisas que beijei mas não vivi”.

No poema "Fim", revela-se outra faceta da personalidade de Sá-Carneiro: o narcisismo e o isolamento em que vive, ausente da relação construída no compromisso, que está presente até na morte:

*Quando eu morrer batam em latas,
Rompam aos berros e aos pinotes –
Façam estalar no ar chicotes,
Chamem palhaços e acrobatas.*

*Que meu caixão vá sobre um burro
Ajezado à andaluza:
A um morto nada se recusa,
Eu quero por força ir de burro...*

A diferença na construção da identidade brota da qualidade das relações interpessoais, como atesta a pesquisa sobre a importância das relações familiares na influência das dimensões da identidade (Matos & Costa, 2006; Neuenschwander, 2002; Simões et al., 2008).

Consideramos que atingimos o objetivo traçado para a nossa pesquisa na identificação das relações de influência das variáveis familiares na formação da identidade e orientações de futuro. Assim, com base nos dados analisados, podemos considerar o instrumento eleito como um contributo válido e consistente para a fundamentação das relações entre família/identidade/orientações de futuro. Cremos que o modelo por nós operacionalizado, em diálogo com Neuenschwander e com as orientadoras desta investigação, pela testagem das hipóteses validou a importância e a fulcralidade da família no apoio à formação da identidade e na exploração do futuro por parte dos filhos.

Entendemos que a superação bem-sucedida das tarefas de desenvolvimento (Erikson, 1976a; Havighurst, 1972) e de experiências de vida importantes como que antecipam a possibilidade de êxito na superação de novas tarefas e a consistência de experiências de vida importantes. A boa superação convive com o grau de dificuldade por parte dos pais em contribuírem para o mesmo êxito. O sucesso na solução pressupõe a possibilidade de isso não acontecer quando as condições familiares, socioeconómicas ou outras não estão reunidas.

Acreditamos que o trabalho com adolescentes necessita de uma relação de confiança assente na verdade e no investimento na sua responsabilização e comprometimento com as opções e projetos em que se envolvem.

O desenrolar desta investigação foi para nós muito confortável, não só pelos resultados alcançados mas também pelas gratificações experimentadas nos momentos de relação interpessoal que estabelecemos com todas as pessoas envolvidas neste projeto teórico-prático. Efetivamente, estamos conscientes de que a problemática acerca do contributo da família na formação da identidade e orientações de futuro continuará em aberto e de que novas hipóteses de estudo surgirão para o bem das famílias e dos seus adolescentes.

Finalmente, ousámos ter dado um contributo positivo e preenchido uma lacuna na investigação ao relacionarmos variáveis da família com as variáveis da identidade e orientações de futuro. A aplicação inédita do questionário de Neuenschwander junto de adolescentes do 9.º ano constitui um desafio investigativo, dadas as intensas mudanças vividas nesta idade.

5.3. Limitações da Investigação

Creemos que alcançámos conclusões consistentes e sustentáveis, dado o esforço em realizarmos uma investigação rigorosa e criteriosa com base nas hipóteses construídas em consonância com o autor do instrumento de recolha de dados. Pensamos que, tanto do ponto de vista da revisão da literatura e do enquadramento conceptual como ao nível empírico, procurámos o âmago da problemática e a concretização dos objetivos. No entanto, estamos conscientes de algumas limitações inerentes a este tipo de estudo, dada a aplicação inédita do instrumento e a diferença cultural entre a região do Ribatejo e a realidade Suíça; sugerimos, assim, algumas precauções na leitura e generalização dos resultados.

Em primeiro lugar, encontrámos algumas limitações ao nível operacional, i.e., aquelas que dizem respeito ao instrumento aplicado e a algum suporte teórico. A diversidade cultural, social e a tradição de recolha de dados por questionários são completamente diferentes em Portugal e na Suíça. A extensão do questionário constitui uma dificuldade no acolhimento por parte dos alunos no momento do preenchimento. As reações negativas dos alunos aquando da explicação e apresentação dos questionários face à sua extensão devem merecer no futuro uma análise prudente acerca da dimensão do mesmo.

Debatemo-nos com algumas limitações metodológicas decorrentes das opções tomadas, da análise estatística e dos processos subjacentes à análise fatorial. Ainda que a consistência interna tenha sido validada, experimentámos dificuldades na análise fatorial exploratória de alguns dos itens. Nem sempre alcançámos resultados consentâneos com o autor na definição dos eixos em questão (por ex.: p. 17; p. 24, etc.). As diferenças culturais, o ano escolar e o número de participantes podem ter contribuído para o efeito.

O número de participantes na amostra pode ter constituído uma dificuldade; contudo, só uma comparação com uma amostragem superior poderá atestar a nossa hipotética dificuldade. Depois, um problema adicional que afeta todas as situações de resposta a questionários é a tendência da resposta que não conseguimos controlar totalmente.

Outras limitações que evidenciamos são a dificuldade da recolha dos dados devido aos horários da escola, a impossibilidade em controlar totalmente a aplicação de todos os questionários no terreno, etc.

5.4. Implicações Práticas

Da pesquisa operada decorrem algumas implicações que nos parecem interessantes para aqueles que desenvolvem ações de formação e acompanhamento para pais, para responsáveis de estabelecimentos de educação e formação, para docentes e principalmente para as figuras parentais.

A família enquanto célula da sociedade contribui para a harmonia social e crescimento económico; desse modo, tornam-se necessárias medidas no foro fiscal facilitadoras da vida em família como entidade formativa e promotora da vida. A família tem um papel determinante na renovação demográfica, pelo que as medidas fiscais e o reforço do abono de família serão necessários no apoio à evolução e à renovação da população. A importância reconhecida à família deve implicar que se deem aos novos agregados familiares condições materiais e institucionais que os tornem mais sustentáveis e até apetecíveis.

Considerando que, ao nível social, a família desempenha um papel fulcral na história do indivíduo e da própria organização social, parece premente que a legislação sobre o ensino reconheça o papel da família na formação estrutural do indivíduo e que lhe sejam criadas condições para que a sua representatividade corresponsável seja efetiva nos órgãos escolares. Em simultâneo, torna-se imperioso que as figuras parentais sejam capazes de desmitologizar os papéis confiados à escola que lhes pertencem enquanto figuras de especial referência na

formação dos filhos. É importante que os pais assumam o seu papel fundante na formação dos filhos.

Aprende-se a ser pai e mãe, não se nasce pai ou mãe. É importante que os pais aprendam a ser pais assumindo uma conceção integral da pessoa na relação com os filhos. Uma visão positiva dos filhos e das respetivas capacidades ajudará estes últimos a alcançarem uma maturidade positiva em termos de autoestima, bem-estar, autoconceito académico e nas suas orientações de futuro. Escolas de pais poderiam constituir um método favorável à aprendizagem positiva de ser pai e mãe. A partilha sobre a missão da paternidade poderia, em muitas famílias, ajudar atenuar os problemas. A presente pesquisa demonstra que a relação familiar contribui para a formação da identidade e orientações de futuro; por esse motivo, a partilha de estratégias familiares sobre a qualidade da relação familiar poderia contribuir para a qualidade de vida em família.

Uma implicação importante é o próprio desafio inerente à realidade familiar em ser família como casa de afetos. Para existir afeto, tem de existir qualidade na relação, e a nossa pesquisa valida o facto de a qualidade familiar influenciar o bem-estar do indivíduo. A aposta na divulgação de artigos científicos sobre esta matéria constitui um contributo positivo para o desenvolvimento da identidade dos adolescentes. Uma divulgação acessível à realidade da família portuguesa e segundo os canais de maior expressividade poderá ser um modo de apoiar a família portuguesa neste tempo de crise económica. O apoio nesta área de formação poderá ajudar a ultrapassar as assimetrias sociais quanto à educação dos filhos e na construção de expectativas de futuro, de modo a superar a tendência habitual de os filhos repetirem a história familiar quanto ao seu status social e profissional.

Seria benéfico que as escolas fossem capazes de encontrar metodologias que permitissem a intervenção da família, considerando a autonomia e independência das duas instituições. A melhoria dos canais de comunicação e uma maior flexibilidade nos horários de atendimentos às figuras parentais poderão contribuir para atenuar distâncias e, quem sabe, desconfianças. Na medida em que venha a existir clareza no exercício de papéis e funções entre pais e escola, será possível estabelecer canais de cooperação positiva.

O ensino desempenha um papel importante na formação de atitudes, habilidades e competências, para o exercício de tarefas diferenciadas e qualificadas. Nesse sentido, é necessária a implementação de estratégias que colaborem no desenvolvimento da identidade e na construção de perspetivas de futuro. Programas de intervenção psicopedagógica constituem uma mais-valia na relação da escola com os familiares dos adolescentes e com os próprios adolescentes.

Transcorrem implicações relacionadas com o acompanhamento tanto nos processos de transição como nos processos de despistagem vocacional em termos de prosseguimento dos estudos. A transição, como momento de especial relevância, ganhará se ocorrer num processo de diálogo e de respeito com a opção do sujeito, e a orientação vocacional terá maior crédito tanto quanto ela é feita num processo de orientação não diretivista.

As instituições que desenvolvem atividades dirigidas a adolescentes poderão melhorar os seus conteúdos e performances se melhorarem as relações sociais com os pais dos adolescentes. Uma envolvimento ativa e corresponsável dos pais nos órgãos de decisão e de aconselhamento das instituições poderá contribuir para a melhoria dos índices formativos dos adolescentes, seja na área do desporto, da cultura, da religião, etc. A cumplicidade das instituições com os adolescentes no seu desenvolvimento passará por uma interatividade transparente e de partilha com as figuras parentais.

Corroboramos que o desenvolvimento psicológico é um excelente preditor da realização na vida de amanhã. Assim, consideramos relevante uma intervenção que otimize o desenvolvimento dos adolescentes. Pais que sejam pais, escola que seja escola, organizações de formação complementar que o sejam na fidelidade aos seus princípios. A otimização e potencialização do desenvolvimento da identidade acontecerá na medida em que os diversos parceiros de referência na história do sujeito desenvolvam a sua relação num ambiente coeso e de abertura.

5.5. Sugestões para Investigações Futuras

Os resultados alcançados e discutidos no gradual desenrolar deste projeto apontam para pesquisas futuras que poderão vir a enriquecer a problemática do papel da família na história do desenvolvimento dos adolescentes, através do aprofundamento das conclusões obtidas. Sugerimos, em primeiro lugar, que seja replicada a aplicação do questionário como instrumento de recolha de dados em termos longitudinais, com amostras diferenciadas, visando testar as hipóteses que verificámos e validar o instrumento em termos de análise fatorial no seu todo.

Uma sugestão pertinente prende-se com a necessidade de replicar a aplicação do questionário nas mesmas idades que o autor o fez. Isto permitirá comparar os resultados obtidos em Portugal com os da Suíça segundo as mesmas idades e fases escolares. Tal replicação poderá fornecer informações pertinentes quanto à afirmação ou negação dos

nossos resultados em termos da testagem das hipóteses, assim como nos resultados de análise fatorial e validade de conteúdo.

Será interessante a aplicação do questionário relativo aos pais e examinar a adesão dos pais ao preenchimento dos questionários recebidos em casa através dos próprios filhos. Tal operação investigativa poderá fornecer informações interessantes quanto à disposição dos pais em fornecerem informações sobre a relação com os filhos, escola e orientação profissional. A comparação dos resultados de Portugal com os da Suíça poderá oferecer dados curiosos quanto à disposição dos pais portugueses no que toca à adesão ao processo questionário na obtenção de informações. A aplicação dos dois instrumentos em maior escala de participantes dará informações importantes sobre a conceção dos pais quanto ao futuro dos filhos e as modalidades de apoio com maior preponderância na educação destes últimos.

Seria pertinente correlacionar os diversos níveis de influência das diversas tipologias da organização familiar na formação da identidade e no autoconceito dos diversos domínios escolares, segundo a percepção dos adolescentes. Por exemplo inferir o papel dos avós e o papel dos pais na formação dos adolescentes.

Outra sugestão de investigação seria a realização de estudos comparativos entre as distintas regiões do território nacional; por exemplo, comparar os resultados entre alunos do interior norte com os do litoral norte, interior centro com o litoral centro, interior sul com os do litoral sul, etc. Destas comparações poderiam ser retiradas conclusões interessantes sobre as expectativas profissionais que os pais têm relativamente aos filhos, os estilos de parentalidade na educação e apoio à formação da personalidade dos filhos, a relação da família com a escola, a forma como os alunos vivem a escola, etc. Estes dados facultariam um confronto entre os dados sociofamiliares, socioculturais e socioeconómicos das diferentes regiões do continente e ilhas.

Numa época de recessão económica e de crise quanto aos apoios ao ensino privado e cooperativo, seria interessante um estudo comparativo do ensino privado e do ensino público quanto à formação da identidade, relação com a escola, relação professores-alunos, orientações de futuro, entre outros.

Numa época cultural em que muito se escreve e reflete sobre a esmagadora presença do sexo feminino no ensino superior, como demonstram os censos de 2011 e a caracterização das habilitações dos pais dos participantes no nosso projeto, importa pesquisar as razões desta diferenciação. Seria pertinente pesquisar a diferenciação da educação e formação dos filhos quanto ao futuro em termos identitários. As razões serão evidentemente de índole sociocultural e socioeconómica; contudo, poderão existir razões e fatores presentes no processo educativo dos filhos em que a aposta na formação é direccionada de um modo

diferenciado. Existirá com certeza uma maior preocupação com as filhas quanto à sua formação profissional no futuro, mas como serão os processos relacionais na família com os filhos em termos de gênero na prossecução das orientações de futuro?

Uma proposta de investigação relacionada com a importância que os adolescentes dão aos professores quanto às decisões de futuro teria pertinência na avaliação do desempenho dos professores. A pesquisa sobre a qualidade do apoio do professor na escolha da profissão/formação nos processos de transição poderia contribuir para a criação de processos de apoio na orientação vocacional nas escolas com base nos professores com quem os alunos contactam com frequência. A pesquisa sobre os processos de transição na formação escolar para níveis escolares superiores, para formação profissional ou para o setor ativo no mundo laboral será um desafio acutilante para a pedagogia e a psicologia.

Seria interessante pesquisar como os adolescentes observam e analisam os desempenhos dos professores relativamente às competências profissionais no exercício da docência e acerca da capacidade de liderança e de uma boa gestão de aula. Correlações entre o autoconceito e a satisfação em relação aos professores (Português e Matemática) poderiam fornecer apoios para a definição de critérios, razoáveis, quanto à elaboração dos horários dos professores. Ainda sobre a pesquisa relacionada com os professores, seria curioso saber quais são as correlações entre as variáveis familiares e o conceito do eu, comparado com as correlações entre os professores.

Outra pesquisa pertinente seria analisar possíveis correlações entre o autoconceito e a relação com a turma, o comportamento da turma, a satisfação com a situação na escola e a formação escolar. A experiência de turma estará com certeza relacionada com o autoconceito, e este, por sua vez, com a história familiar. Uma informação precisa sobre estas possíveis correlações poderia oferecer uma informação consistente quanto aos critérios a considerar na construção das turmas.

O assunto dos trabalhos de casa (TPC) está muito presente nas relações interpessoais familiares e, por vezes, no conflito de interesses com as atividades extracurriculares. Seria interessante analisar a possível correlação entre motivação dos trabalhos de casa e a organização dos TPC. Outras correlações seriam possíveis, como as dimensões da identidade e a organização/motivação dos trabalhos de casa.

Poder-se-iam igualmente investigar as correlações das variáveis da família com o sucesso, o apoio escolar, as explicações, etc. A família tem um peso significativo no sucesso dos filhos e na aposta nas explicações, pelo que a testagem destas variáveis seria um enriquecimento para a investigação segundo o modelo de Markus Neuenchwander.

5.6. Perspetivas de Aconselhamento aos Pais

A educação e a formação são um bem precioso e devem assegurar um início de vida profissional e uma carreira profissional bem-sucedidos e prevenir o desemprego. O sucesso escolar das crianças e adolescentes não depende apenas da qualidade do ensino, mas essencialmente da influência exercida pelos jovens e os seus ambientes/bases familiares nesse mesmo sucesso. Uma boa relação da família com as diversas organizações de formação académica, cultural, religiosa, desportiva, etc., são benéficas para o futuro global do indivíduo na resposta às diversas solicitações de competências.

O desenvolvimento da identidade e a relação com os pais podem ser entendidos como tarefas de desenvolvimento em reciprocidade, constituindo um verdadeiro desafio à família de hoje e aos adolescentes (Neuenschwander, 2002).

Como término do nosso percurso de pesquisa, deixamos ficar sob forma de tópicos a aplicação prática e a relevância do modelo da relação desenvolvimental da família com a identidade e o futuro dos filhos. São meros tópicos que aplicam algumas das aprendizagens que brotam do modelo que se aplicou na testagem das hipóteses na resposta aos problemas levantados e no suporte teórico.

1. A formação da identidade dos filhos é influenciada pela estimulação cognitiva (motivação através) da família. As atividades de índole cultural, idas ao cinema, teatro, desporto, culto religioso, passeios, idas à biblioteca, oferta de livros, etc., contribuem para o desenvolvimento da identidade.
2. A qualidade da relação dos pais com os filhos facilita o desenvolvimento do bem-estar, da autoestima e das perspetivas de futuro. Manifestações de contentamento com o desempenho dos filhos, paciência na relação, apoio neutral e confiança, são características a serem cultivadas na relação familiar.
3. O esforço familiar em garantir um clima familiar saudável e afetivo favorece o desenvolvimento afetivo de competências sociais. Um clima familiar marcado pelo diálogo sereno, coerência, verdade, partilha aberta das opiniões, à-vontade para a partilha de sentimentos, espírito de grupo e de coesão, tarefas familiares partilhadas, contribui para o desenvolvimento integral do indivíduo ao nível sócio-afetivo.

4. A importância de os pais apoiarem os filhos na construção da autonomia e a importância dos resultados profissionais (escolares). Necessidade de os pais dialogarem com os filhos sobre as notas, apoiarem nos trabalhos de casa, tentarem perceber as dificuldades dos filhos quanto à matéria escolar e de outra natureza, ouvirem os filhos com serenidade acerca das suas dificuldades e problemas, colaborarem com eles na procura de soluções para algum assunto mais difícil. Apoio aos filhos de um modo não diretivo, através do diálogo e sentido de oportunidade na reflexão partilhada face aos desafios.
5. A gestão do erro dos filhos com serenidade e numa relação de coerência. A aprendizagem da superação da falha, da dificuldade, de um modo positivo favorecerá o desenvolvimento do locus controlo interno (o sujeito aprende por si a superar os problemas que encontra, sem recursos ou dependências exteriores para desculpabilização para decidir).
6. O diálogo sobre as diversas experiências de vida positivas e negativas, de modo a promover-se o sentido de controlo interno, que se constrói a partir da experiência de se ser pessoalmente a causa dos acontecimentos. É importante que os filhos aprendam a decidir por si próprios.
7. O apoio sustentado e carinhoso quando os filhos não atingem os objetivos. Diálogo pedagógico com os filhos face aos erros e falhas, evitando o julgamento e a acusação de terceiros como os responsáveis das falhas pessoais. Será importante desenvolver a capacidade de leitura imparcial das falhas e encontrar nos próprios os meios necessários para as ultrapassar, considerando sempre que o locus controlo interno é uma mais-valia fundamental na história pessoal do indivíduo.
8. A ajuda aos filhos para que vejam nas dificuldades e até nas derrotas oportunidades de crescimento e de mudança. Uma derrota pode ser o início de muitas vitórias. Uma derrota por vezes constitui um ganho superior à vitória. Não existem derrotas: há resultados, e estes podem ser transformados.
9. A importância do ensino/aprendizagem, em família, da autocrítica como instrumento de crescimento e desenvolvimento social. A aprendizagem da leitura dos acontecimentos proporcionará um sadio desenvolvimento cognitivo e moral.

10. A capacidade de os pais valorizarem e encorajarem os filhos no desempenho de tarefas e desafios de vida. Testemunho de confiança no desempenho dos filhos através do diálogo e por uma presença discreta mas forte em termos afetivos, aquando da exposição social dos filhos no cumprimento de tarefas (desporto, concerto, teatro, celebração do crisma, etc.).
11. O diálogo dos pais com os filhos quanto ao futuro e importância de apostar na formação integral (escola, atividades extracurriculares, tarefas domésticas, inserção social nos grupos de amigos e outros). Apoio familiar e diálogo sereno com os filhos quanto às opções referentes à ocupação dos tempos livres e de participação em atividades de enriquecimento humano. Promoção da assertividade no diálogo familiar.
12. É importante que as expectativas dos pais quanto ao desempenho dos filhos sejam dialogadas e até negociadas nalguns desempenhos. A transmissão de valores quanto à definição das expectativas é vital. Apoiar a construção de expectativas que sejam realistas e conformes às possibilidades enraizadas numa cultura de esperança e de coragem interior na luta pelos objetivos.
13. O apoio dos pais no que toca à importância da exploração e investimento em compromissos. O acompanhamento pelo diálogo nas decisões dos filhos quanto à dedicação a causas pessoais e mesmo sociais em ordem ao seu desenvolvimento académico, profissional, afetivo, moral, etc.
14. A importância do diálogo democrático/autorizado dos pais com os filhos sobre as suas opções de vida, respeitando-os e ajudando-os no esclarecimento de dúvidas, mas salvaguardando a privacidade e a autonomia em construção. O apoio à motivação dos filhos face ao surgimento de novas capacidades e competências.
15. É importante para os filhos sentirem que os pais se interessam pelas suas opções e atividades. Desenvolvimento de um ambiente afetivo que se pautar pelo interesse recíproco em relação aos compromissos e opções dos membros da família.
16. O apoio e estímulo ao sentido de compromisso face às opções assumidas pelos filhos.

17. A aprendizagem familiar quanto às mudanças que ocorrem nos indivíduos desde a infância até à idade adulta. Aprendizagem de novas formas de manifestação afetiva e de respeito pela privacidade individual. Respeito pelo espaço (físico e psicológico - estar fechado no quarto com a música alta; uma certa recusa por sentimentos de carinho por parte dos pais; exigência por uma determinada roupa, etc.) e pelos novos horários dos filhos (saídas à noite, mais tempo com os amigos), mas salvaguardando as condições necessárias para que a família se mantenha coesa.
18. A aprendizagem na nova relação com os filhos que passam por mudanças, algumas delas até estranhas para estes últimos: mudanças físicas (puberdade, descoberta e acesso à sexualidade); mudanças cognitivas (capacidade de argumentação, discussão sobre a escola, perspectivas de futuro); mudanças ao nível moral (discussão acerca dos valores, tradições, política, arbitragens no desporto); mudanças espirituais (discussão sobre matérias religiosas, abandono ou aproximação a Deus); mudanças afetivas (menos tempo em casa, mais tempo com os amigos, confidências com os amigos, experiência de namoro, diminuição de temas de conversa na família).
19. O encorajamento e apoio à autonomia com redefinição das fronteiras relacionais. Apoio à socialização e integração dos filhos no grupo de pares, grupos de formação transversal (teatro, música, catequese, desporto, escuteiros). Respeito pela individualidade do filho e pelo desejo de separação. O adolescente precisa de ficar menos dependente, de ser mais ele.
20. A flexibilidade na negociação, sem perder a coerência e a lógica da relação familiar. Firmeza no amor e controlo quanto à capacidade de negociação de regras e de objetivos com os filhos. Regras claras mas flexíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. V. (2002). *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Almedina.
- Afonso, C. C., Neuenschwander, M. & Tschampel, I. *Difficultés d'adaptation de questionnaires sur les transmissions entre familles et écoles em contextes linguistiques et culturels diferentes*. 2008 (comunicação não publicada).
- Ainsworth, M. (1979). Attachment Beyond Infancy. *American Psychologist*, 44 (4), 709-716.
- Alarcão, M. & Gaspar, M. F. (2007). Imprevisibilidade familiar e suas implicações no desenvolvimento individual e familiar. *Paidéia*, 17 (36), 89-102.
- Alarcão, M. (2000). *(des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Alberoni, F. (1998). *A Amizade*. Venda Nova: Bertrand.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A. & Ferreira, A. (2009). *Inteligência. Perspetivas teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT. ISBN: 972-97388-0-7.
- Aunola, K. & Nurmi, J-E. (2005). The Role of Parenting Styles in Children's Problem Behavior. *Child Development*, 76 (6), 1144-1159.
- Azevedo, J. (1992). Perspetivas psicossociais no estudo da identidade. *Sociologia*, 111-119.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Development Psychology Monographs*, 4 (2), 1-103.
- Boisvert, C. (2006). *Pais de adolescentes. Da tolerância necessária à necessidade de intervir*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Borges, G. F. (1997). Interação familiar e desenvolvimento pessoal. *Psychologica*. 17, 49-62.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation*. London: Basic Books.
- Campos, B. P. (1993). Consulta psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 5-9.
- Capelo, V. & Carinhas, V. (2011). Espaço da Família - Um programa de Formação Parental. In D. Sampaio, H. Cruz & M. J. L. Carvalho (Coord.). *Crianças e Jovens em Risco. A Família no Centro da Intervenção* (pp. 149-173). Cascais: Príncipia. ISBN: 978-989-716-030-1.

- Carvalho, J. E. (2009). *Metodologia do Trabalho Científico*. Lisboa: Escolar Editora.
ISBN: 978-972-592-244-6.
- Cassirer, E. (1995). *Ensaio sobre o Homem*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Claes, M. (2010). *O universo social dos adolescentes*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 978-989-659-043-7.
- Claes, M. (1990). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Verbo.
- Cloutier, R. (1985). *Psychologie de l'adolescence*. Québec: gaetan morin éditeur.
- Comissão Nacional Justiça e Paz (Out/2011). *Vencer a Crise e Construir Portugal, na Justiça e na Solidariedade*. Consultado em novembro de 2011, [www.portal.ecclesia.pt/instituição/KTml2/files/61/vencer a crise.pdf](http://www.portal.ecclesia.pt/instituição/KTml2/files/61/vencer_a_crise.pdf).
- Costa, M. E. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: INIC, Centro de Psicologia da Universidade do Porto.
- Cruz, H. & Carvalho, M. J. L. (2011). Infância, Famílias e a Educação Parental. In D. Sampaio, H. Cruz & M. J. L. Carvalho (Coord.). *Crianças e Jovens em Risco. A Família no Centro da Intervenção* (pp. 21-33). Cascais: Príncípa. ISBN: 978-989-716-030-1.
- Cury, A. (2008). *O Código da Inteligência*. Lisboa: Pergaminho.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19 (2), 294-304.
- Davis-Kean, P. E. & Eccles, J. S. (2005). Influences and Challenges to Better Parent-School Collaboration. *School-Family Partnerships for Children's Success*, 57-73.
- De Ketele, J-M & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du Recueil d'Informations*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université. ISBN 2-8041-2299-9.
- Deleuze, G. (2000). *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Denoux, P. (1994). L'identité interculturelle. *Bulletin de Psychologie*, 419, 264-270.
- Detry, B., Neuenschwander, M. & Silva, M.J. (2005). «Qui suis-je?»: abandon scolaire précoce et processus identitaires à l'adolescence. In C. Balsa (Org.). *Confiance et Lien Social* (pp. 301-312). Fribourg: Presses de l'Université de Fribourg (Res Socialis).
- Detry, B. (2001). A formação da identidade na Adolescência. In B. Detry & F. Simas (Eds.), *Educação, Cognição e Desenvolvimento. Textos de Psicologia Educacional para a Formação de Professores* (pp. 219-240). Lisboa: Edinova.

- Detry, B. & Cardoso, A. (1996). *Construção do Futuro e Construção do Conhecimento*. Lisboa: Calouste Gulbenkian. ISBN: 972-31-0681-7.
- Dias, C. (2002). O Outro na Formação da Identidade. *Quid Novi?*, 3, 45-66.
- Dias, C. (2001). *O outro na formação da identidade*. Dissertação de Mestrado (não publicada), FCSH - UNL.
- Dias, S., Matos, M. & Gonçalves, A. (2007). Riscos e resiliência: comportamentos sexuais na adolescência, in P. Sargento dos Santos (Org.), *Temas candentes em Psicologia do Desenvolvimento* (341-350). Lisboa: Climepsi Editores.
- Dolle, J-M (2005). *Para Compreender Jean Piaget*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2009). Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit. In R.M. Lerner & L. Steinber (Eds.). *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed.)(pp. 404-434). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Eccles, J. S. & Davis-Kean, P. E. (2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: the role of parent and child perceptions. *London Review of Education*, 3 (3), 191-204.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. & Brynes, J. (2003). Cognitive Development in Adolescence. in I. Weiner (Org.), *Handbook of Psychology*, 325 - 350.
- Eccles, J.S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. In R. Dienstbier & J. E. Jacobs (Eds), *Developmental perspectives on motivation* (40, 145-208). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Erikson, E. R. (1976a). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Erikson, E. R. (1976b). *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Ferreira, J. & Santos, P. S., (2007). Emoções Morais: haverá evidência desenvolvimentista? In P. Sargento dos Santos (Org.), *Temas candentes em Psicologia do Desenvolvimento* (384-407). Lisboa: Climepsi Editores.
- Fiona, W. (2010). *Repensar as famílias*. Cascais: Príncipia. ISBN: 978-989-8131-54-6.
- Fleming, M. (2010). *Entre o Medo e o Desejo de Crescer. Psicologia da Adolescência*. Porto: Afrontamento. ISBN 978-972-36-0769-7.
- Fleming, M. (1993). *Adolescência e Autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.

- Fonseca, M., Soares, I. & Martins, C. (2006). Estilos de vinculação, orientação para o trabalho e relações profissionais. In I. Soares (Org.), *Contributos da Investigação para o Estudo da Vinculação*. Psicologia, vol. XX (1), 97-126.
- Fontaine, A. M. & Antunes, C. (2002/2003). Avaliação do Auto-Conceito e da Autoestima na Adolescência: Comparação de dois Instrumentos. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 17-18, 119-133.
- Frome, P. M. & Eccles, J. S. (1998). Parent's Influence on Children's Achievement-Related Perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (2), 435-452.
- Gallatin, J. (1978). *Adolescência e Individualidade*. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda.
- Gates, B. (1995). *Rumo ao Futuro*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Gimeno, A. (2001). *A família. O desafio da diversidade*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 972-771-596-6.
- Governo Civil do Distrito de Santarém (2009). *Caracterização da Estrutura Social do Distrito de Santarém*. Governo Civil do Distrito de Santarém: Cadernos Distritais, nº 4.
- Grun, A. (2005). *Despertar o Encontro*. Petrópolis: Vozes. ISBN: 85-326-3237-8.
- Hamburger, J. (1988). Debate. In J. Hamburger (Org.), *A Filosofia das Ciências Hoje*. Lisboa: Fragmentos.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental task and education*. Nova Iorque: McKay.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo. ISBN: 978-972-618-273-3.
- Jardim, J. (2010). *Programa de desenvolvimento de competências sociais e pessoais*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN: 978-989-659-083-3.
- Jardim, J. (2007). Desenvolvimento de competências intrapessoais e profissionais no jovem adulto. In P. Sargento dos Santos (Org.), *Temas candentes em Psicologia do Desenvolvimento* (313-331). Lisboa: Climepsi, Editores.
- IBM (2010). IBM SPSS STATISTICS BASE 19. Consultado em dezembro de 2011, http://www.unileon.es/ficheros/servicios/informatica/spss/english/IBM-SPSS_basico.pdf.
- Instituto Nacional de Estatística, IP (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: INE - I.P., ISBN 978-989-25-0010-2.
- Instituto Nacional de Estatística, IP. Censos 2011. Consultado em outubro de 2011, http://www.ine.pt/scripts/flex_v10/Main.html.

- Jodl, k. M., Michael, A. & Malanchuk, O. (1998). *The Family as a Context for Adolescence Identity Development*. (paper presented at the Meeting of the Society for Research in Adolescence. San Diego, California. February).
- Kohlberg, L. (1984). Essays on moral development, vol. II: In *The psychology of moral development: moral stages, their nature and validation*. Nova Iorque: Harper and Row.
- Kung, Hans (2011). *O princípio de todas as coisas. Ciência e Religião*. Lisboa: Edições 70.
- Le Pichon, X. (1999). *As raízes do homem. Da morte ao amor*. Lisboa: Livros e Leituras.
- Lourenço, O. (2007). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo*. Coimbra: Almedina.
- Mackinnon, J. L. & Marcia, J. E. (2002). Concurring patterns of women's identity status, attachment styles, and understanding of children's development. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (1), 70-80.
- Marcia, J. E. (2002). Adolescence, Identity and the Bernardone Family. *Journal of Theory and Research*, 2 (3), 199-209.
- Marcia, J. E. (1994). Identity and Psychotherapy. In S. ARCHER (Ed.), *Interventions for Adolescent Identity Development*. California: Sage Publications, Inc.
- Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L. & Orlofsky, J. L. (1993). *Ego Identity: A handbook for psychosocial research*. New York: Springer.
- Marcia, J. E. (1989). *Identity and intervention*. *Journal of Adolescence*, 12, 401-410.
- Marcia, J. E. (1988). Common processes underlying ego identity, cognitive/moral development, and individuation. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Self, ego and identity: Integrative approaches* (221-225). New York: Springer.
- Marcia, J. E. (1983). Some directions for the investigation of ego development in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 3, 215-223.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Org.), *Handbook of adolescent psychology*, (159-187). New York: Wiley.
- Marcia, J. E. & Rowe, L. (1980). Ego Identity Status, Formal Operations, and Moral Development. *Journal of Youth and Adolescence*. 9 (2), 87-97.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of Ego-Identity status. *Journal of Personality and social Psychology*, 3 (5), 551 - 558.
- Melo, A. & Soares, I. (2007). Socialização Emocional no Contexto Familiar e Psicopatologia da Criança. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 025-039.

- Maroco, J. (2010). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Sílabo. ISBN: 978-972-618-452-2.
- Maroco, J. & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores. ISBN: 972-796-198-3.
- Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (2006). *Educar para o Otimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (2005). *A Família e o Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, P. M. & Costa, M.E. (2006). Vinculação aos Pais e ao Par Romântico. In I. Soares (Org.), *Contributos da Investigação para o Estudo da Vinculação*. Psicologia, vol. XX (1), 97-126.
- Meeus, W., Iedema, J., Maassen, G. & Engels, R. (2005). Separation-individuation revisited: on the interplay of parent-adolescent relations, identity and emotional adjustment in adolescence. *Journal of Adolescence*, 28, 89-106.
- Meeus, W., Oosterwegel, A. & Vollebergh, W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 25, 93-106.
- Mia Couto (s.d.). Identidade. In *Raiz de Orvalho e Outros Poemas*. Consultado em novembro de 2011, <http://www.citador.pt/poemas/identidade-mia-couto>.
- Mounier, E. (1976). *O Personalismo*. Lisboa: Moraes.
- Moura, O. & Matos, P. M. (2008). Vinculação aos pais, divórcio e conflito interparental em adolescentes. *Psicologia*, vol. XXII, (1), 127-152.
- Mourão, J. A. (1998). Do si mesmo corporal à comunidade que falta. *Cadernos de Comunicação e linguagens*. 2ª série (2). Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens. FCSH. ISBN: 972-97296-2-X.
- Neuenschwander, M. & Garrett, J.L. (2008). *Causes and Consequences of Unexpected Educational Transitions in Switzerland*. *Journal of Social Issues*, 64 (1), 41-57.
- Neuenschwander, M., Vida, M., Garrett, J.L. & Eccles, J.S. (2007a). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31 (5), 474-482. DOI: 10.1177/0165025407080589.
- Neuenschwander, M., Schaub, S. & Angehrn, F. (2007b). *Familie-Schule-Beruf. Eine studie mit jugendlichen und ihren Eltern, Fase B. Familiäre Bedingungen von*

Schülerleistungen. *Universität Zürich, Jacobs Center for Productive Youth Development*. Zurich.

- Neuenschwander, M. (2006). *Bedingungen und Anpassungsprozesse bei erwartungswidrigen Bildungsvrläufen*. (Teile dieses Beitrags wurden an der Tagung der Arbeitsgruppe Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) am 12. September 2006 in München referiert).
- Neuenschwander, M. (2002). *Desenvolvimento e Identidade na Adolescência*. Coimbra: Almedina. ISBN: 972-40-1769-9.
- Neuenschwander, M. & Goltz, S. (s.d.). Familiare Bedingungen von Schulerleistungen: ein typologischer Ansatz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- Neves, S. P. & Faria, L. (2009). Auto-Conceito e autoeficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*. Porto: Edições Fernando Pessoa. ISSN 1646 - 0502. 206-218.
- Nogueira, J., Neuenschwander, M.P. & Detry, B. (2009). La transmission entre famille et école pour les adolescents: au-delà du niveau socio-économique. In N. Burnay & A. Klein (Eds.), *Figures contemporaines de la transmission* (139-155). Namur: Press Universitaires de Namur.
- Nurmi, J-E. (1991). How do adolescents see their future? A Review of the Development of Future Orientation and Planning. *Development Review*, 11, 1-59.
- Orlofsky, J. L. (1978). The Relationship Between Intimacy Status and Antecedent Personality Components. *Adolescence*, 51, 419-441.
- Pacheco, N. A. (1996). *Tempos de "Sozinhos" em Pasárgada*. Porto: F.P.C.E.U.P. (policopiado).
- Pais, J. M., (2003). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Papalia, D. E., & Olds, S. W. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, autoestima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 235-244.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo. ISBN: 978-972-618-498-0.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2005). *Descobrimos a Regressão - com a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo. ISBN: 978-972-618-394-5.
- Piaget, J. (1990a). *Seis estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Piaget, J. (1990b). *Para Onde Vai a Educação?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1973). *A Psicologia da Criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Piaget, J. (1964). Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2 (3), 176-184.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2008). A Educação para a Carreira: Aplicações à Infância e à Adolescência. In M.C. Taveira & J. T. Silva (Org.), *Psicologia Vocacional. Perspetivas para a intervenção* (29-31). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Nova Iorque: Basic Books.
- Sá-Carneiro, M. (1914). *O Outro*. Consultado em novembro de 2011, <http://www.algumapoesia.com.br/oesia/oesianet070.htm>.
- Sampaio, D. (2011). *Da Família, da Escola. E umas quantas coisas mais*. Lisboa: Caminho. ISBN: 978-972-21-2419-5.
- Sampaio, D. (2006). *Lavrar o Mar. Um novo olhar sobre o relacionamento entre pais e filhos*. Lisboa: Caminho. ISBN: 972-21-1823-4.
- Sampaio, D. (2004). *Árvore sem Voz*. Lisboa: Caminho. ISBN: 972-21-1647-9.
- Sampaio, D. (1997). *A Cinza do Tempo*. Lisboa: Caminho. ISBN: 972-21-1121-3.
- Sartor, C. E. & Youniss, J. (2002). The relationship between positive parental involvement and identity achievement during adolescence. *Adolescence*, vol. 37 (146), 221-235.
- Sebastião da Gama (2004). *Pelo Sonho é que Vamos*. Mem Martins: Edições Arrábida. ISBN: 972-799-039-8.
- Sedas Nunes, A. (1998). Perfis Sociais Juvenis. in Villaverde Cabral & Machado Pais (coord). *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras: Celta.
- Seginer, R. (2003). Adolescent future orientation: An integrated cultural and ecological perspective. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes & D. N. Sattler (Eds), *Online Readings in Psychology and Culture* (Unit11, Chapter 5). Consultado em fevereiro 2008, <http://www.wvu.edu/~culture>.

- Seginer, R., Trommsdorff, G. & Essau, C. (1993). Adolescent control beliefs: Cross-cultural variations of primary and secondary orientations. *International Journal of Behavioral Development*, 16 (2), 243-260.
- Selman, R. (1980). *The development of interpersonal understanding*. Nova Iorque: Academic Press.
- Sequeira, F. (1992). A propósito da síntese da identidade na adolescência. *Psicologia*, 3 (VIII), 317-322.
- Shorter, E. (1995). *A Formação da Família Moderna*. Lisboa: TERRAMAR.
- Silva, A.M., Moita, G.F. & Almeida, P.E. (2010). Técnica de Regressão Linear Múltipla e Métodos Estatísticos de Seleção de características na redução de dimensionalidade na classificação de e-mails. *Mecânica Computacional*, XXIX, 9521-9540. Consultado em dezembro de 2011, <http://www.amcaonline.org.ar/ojs/index.php/mc/article/viewFile/3686/3597>.
- Silva, M. G., & Costa, M. E. (2005). Desenvolvimento psicossocial e ansiedades nos jovens. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII), 111-127.
- Silva, A. M. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores. ISBN: 972-796-136-3.
- Simões, M. F., Rodrigues, L., Esgalhado, G. & Guimarães, C. (2008). Desenvolvimento do autoconceito pela tutoria pedagógica por crianças do primeiro ciclo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (2), 327-336.
- Simões, M. F. & Ferrão, M. E. (2005). Competência Percebida e Desempenho Escolar em Matemática. *Estudos em Avaliação Educacional*, 16 (32), 25-42.
- Simões, M. F. (2001). Relações interpessoais. *Brotéria*, 152 (2), 147-157.
- Simões, M. F. (1997). Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXXI, nº1, 2 e 3, 195-210.
- Slugoski, B. R., Marcia, J.E. & Koopman, R. F. (1984). Cognitive and Social Interactional Characteristics of Ego Identity Statuses in College Males. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (3), 646-661.
- Soares, A.P.C., Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (2002). Contributos para a validação do Inventário de Desenvolvimento de Iowa com estudantes universitários portugueses. *Revista de Psicologia e Educação*, 1 (1 e 2), 91-106.

- Soares, I. & Campos, B. P. (1988). Vinculação e autonomia na relação do adolescente com os pais. *Cadernos de Consulta psicológica*, 4, 57-64.
- Soares, I. M. C. (1984). Desenvolvimento Interpessoal nos Jovens. Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional da F.P.C.E.U.P. (policopiado).
- Sprinthall, A. N. & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Taborda Símões, M. C. & Lima, L. N. (2004). Adolescência: conceção dos professores. *Psychologica*, 399-416.
- Tap, P., Esparbes-Pistre, S., & Sordes-Ader, F. (1997). Identité et stratégies de personnalisation. *Bulletin de Psychologie*, Tome L-428, 185-195.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Teilhard de Chardin, P. (2008). *Sobre a felicidade. Sobre o amor*. Coimbra: Tenacitas. ISBN: 978-972-8758-57-8.
- Tirtiaux, J. (2009). Figures du Project parental et indécision vocationnelle. Entre liberté et contrainte, la difficile construction du choix d'étude, in N. Burnay & A. Klein (Eds), *Figures contemporaines de la transmission* (121-138). Namur: Press Universitaires de Namur.
- Tolentino Mendonça, J. (2011). *Pai-Nosso que estais na terra*. Prior Velho: Paulinas Editora. ISBN: 978-989-673-197-7.
- Tsushima, T. & Burke, P. J. (1999). Levels, Agency, and Control in the Parent Identity. *Social Psychology Quarterly*, 62 (2), 173-189.
- Vanni, G. & Vanni, A. (2009). *A ansiedade em Família*. Prior Velho: Paulinas.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In A. Wigfield, J.S. Eccles, & the Institute for Research on Women and Gender (Eds.). *Development of Achievement Motivation* (91-120). San Diego: Academic Press.
- Zentner, M. & Renaud, O. (2007). Origins of Adolescents' Ideal Self: and Intergenerational Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (3), 557-574.
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. & Dielman, T.E. (1997). A Longitudinal Study of Self-Esteem: Implications for Adolescent Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (2), 117-141.

ANEXOS



Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Um Saber Novo/Um Saber Diferente

Grupo de projeto “Pais, professores e resultados escolares”

Departamento de Ciências da Educação e Secção de Estudos Alemães

Com a colaboração do CEOS-UNL e da UIED-FCT

FAMÍLIA • ESCOLA • PROFISSÃO

Um estudo com os alunos e os seus pais

Questionário para os alunos do 9º ano

Levantamento em 2010

Condições familiares e resultados escolares

Avenida de Berna, 26-C • 1060-061 Lisboa • Telef. 21 7908300 • Telefax 21 7908308

Olá!

Queremos desde já agradecer a tua disponibilidade em responder a este questionário. Vais contribuir para o sucesso deste projeto. Este questionário contém muitas perguntas sobre as tuas experiências em casa e na escola. A nós interessa-nos saber qual é a relação entre a família e a escola e o início da vida profissional.

Concebemos este questionário de modo a que, na maior parte das perguntas só precisas de assinalar a que te convier. Não há nenhuma resposta certa ou errada, só aquela que melhor reflete a tua opinião. Assim, dá-nos, por favor, a tua opinião muito pessoal.

Algumas perguntas são muito pessoais mas necessárias para o nosso projeto. As tuas opiniões serão tratadas por nós de modo sigiloso e não estarão disponíveis para outras pessoas. Os teus dados serão confidenciais e, como tal, ninguém terá acesso a eles. Ninguém poderá relacionar o teu nome ou endereço aos dados deste questionário.

No preenchimento deste questionário, segue por favor as seguintes instruções:

- Utiliza unicamente uma esferográfica de **TINTA AZUL OU PRETA**
- Segue a ordem das perguntas
- Não saltes nenhuma pergunta a não ser quando tal estiver assinalado com uma seta →
- Muitas perguntas estão assinaladas com várias respostas possíveis. Por favor, assinala só aquela que achares que diz mais respeito. **Faz a cruz dentro do respetivo quadrado e não entre os quadrados.**

Por exemplo: assinala o que te disser mais respeito: Como é que te sentes hoje?

	Não é de toda verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	Quase sempre é verdade	É verdade	É totalmente verdade
Hoje estou muito bem disposto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se achares que hoje estás bem disposto faz uma cruz no quadrado “É totalmente verdade”. Se nenhuma resposta corresponder exatamente ao que achas, assinala aquela que estiver mais próxima da tua opinião.

Se te enganares a assinalar alguma resposta, risca totalmente essa resposta e preenche depois o quadrado correspondente à resposta certa.



Se tiveres de escrever números, **desenha-os bem em cada um dos quadrados.**

Por exemplo: se nasceste a 12 de abril de 1993

A tua data de nascimento: Dia 1 2 Mês 0 4 Ano 1 9 9 3

Se tiveres de escrever em linhas, **escreve por favor COM LETRAS MAIÚSCULAS bem desenhadas!**

Exemplo: Que língua(s) falas em casa? CRIOULO E PORTUGUÊS

E por agora resta-nos desejar-te que te seja agradável preencheres o questionário, agradecendo mais uma vez a tua colaboração.

DADOS SOBRE TI

1. O teu sexo: Masculino

Feminino

2. A tua data de nascimento: dia

mês

ano

3. Com quem vives durante a semana? Podes assinalar várias respostas:

<input type="checkbox"/>	Mãe
<input type="checkbox"/>	Madrasta
<input type="checkbox"/>	Mãe adotiva
<input type="checkbox"/>	Tutora
<input type="checkbox"/>	Tia
<input type="checkbox"/>	Avó
<input type="checkbox"/>	Irmão/ã

<input type="checkbox"/>	Pai
<input type="checkbox"/>	Padrasto
<input type="checkbox"/>	Pai adotivo
<input type="checkbox"/>	Tutor
<input type="checkbox"/>	Tio
<input type="checkbox"/>	Avô
<input type="checkbox"/>	Irmão/ã
<input type="checkbox"/>	Outra pessoa: _____
<input type="checkbox"/>	Com ninguém. Moro sozinho/a

4. Há quanto tempo vives em Portugal

<input type="checkbox"/>	Desde que nasci							
<input type="checkbox"/>	Desde	<input type="text"/>	<input type="text"/>	anos	e	<input type="text"/>	<input type="text"/>	meses

5. Qual é a tua nacionalidade (a que está no passaporte ou B.I.)?

(Se tens dupla nacionalidade menciona as duas)

6. Que língua(s) falas em casa?

7. Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	Quase sempre é verdade	É Verdade	Totalmente verdade
De um modo geral sinto-me satisfeito com o que sou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Às vezes sinto-me um inútil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acho que tenho uma série de muito boas qualidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faço as coisas tão bem como os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não há muitas coisas de que me possa sentir orgulhoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Existem de certeza momentos em que me sinto um inútil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sinto-me uma pessoa de valor, de pelo menos estar ao mesmo nível dos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gostaria de me apreciar mais a mim próprio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De um modo geral tenho tendência para me sentir um falhado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho uma atitude positiva em relação a mim próprio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8a. As afirmações a seguir dizem respeito à maneira de estar com os outros jovens.

Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma delas.

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	Quase sempre verdade	É verdade	É totalmente verdade
Faço novos amigos ou amigas com muita facilidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando discuto com outros jovens digo sempre aquilo que penso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acho muito fácil falar com um bom amigo ou boa amiga sobre todas as coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando alguém está triste ou preocupado, eu percebo logo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando tenho uma opinião diferente de outra pessoa, não deixo de compreender os seus argumentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os outros jovens ouvem o que tenho para dizer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conseguo trabalhar muito bem com jovens de quem não gosto muito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.b Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	Quase sempre é verdade	É verdade	É totalmente verdade
Os meus amigos/as sabem sempre exatamente como me sinto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando conheço uma pessoa nova, tenho sempre uma coisa interessante ou engraçada para contar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando um amigo/a meu tem de fazer uma escolha difícil, conseguimos descobrir juntos o que esse amigo/a realmente quer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando alguém não é justo comigo, digo-lhe isso com toda a calma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A um bom amigo/a também conto coisas que me são desagradáveis/que me são penosas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando eu e outra pessoa temos opiniões diferentes, aceito facilmente que essa pessoa não pense como eu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando dois jovens discutem, procuro sempre compreender as razões dos dois.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando estou com outros jovens, muitas vezes, não sei o que dizer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Até que ponto te identificas com as seguintes afirmações?

Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma delas.

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	Quase sempre é verdade	É verdade	É totalmente verdade
O meu futuro vai ser bom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aconteça o que acontecer, consigo sempre ver o lado bom das coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acho que a minha vida faz sentido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho mais alegria de viver do que a maior parte das pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estou satisfeito com o modo e a forma como os meus planos de vida se estão a realizar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A minha vida “vai de vento em popa”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosto de viver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lido bem com as coisas que não consigo mudar na minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Em média, quanto tempo é que, diariamente, vês televisão?

	Nunca	0 a 1 hora	1 a 2 horas	2 a 4 horas	Mais de 4 horas
Durante a semana (2a a 6ª), diariamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ao fim de semana (sáb, dom), cada dia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Em média, quanto tempo é que gastas, diariamente, com jogos de consola, eletrónicos ou outros?

	Nunca	0 a 1 hora	1 a 2 horas	2 a 4 horas	Mais de 4 horas
Durante a semana (2a a 6ª), diariamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ao fim de semana (sáb, dom), cada dia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TU E A TUA FAMÍLIA

Vamos agora fazer algumas perguntas sobre a tua família, aquela com quem vives. Se não vives com a tua mãe ou o teu pai, refere-te à ou às pessoas que os substituem.

12. Em que é que trabalham os teus pais?

(Indica, p.f., a profissão exata: por exemplo “professor de ginástica, “jardineiro”, “eletricista de montagem”. Também podes indicar “doméstico/doméstica”, “reformado” ou “desempregado”

a. Profissão do teu pai _____

b. Profissão da tua mãe _____

13. Qual o grau de escolaridade mais alto que têm os teus pais?

(Licenciatura ou, não tendo terminado um grau, quantos anos de escolaridade: 8º ano, 10ºano, 2º ano da Faculdade, 3º ano Politécnico)

Pai	Mãe	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1º ciclo ou escola primária
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2º ciclo ou ciclo preparatório
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3º ciclo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ensino secundário
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Curso profissional ou técnico-profissional
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bacharelato ou licenciatura
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ensino Superior Incompleto

14. Com que regularidade surgem estas situações na tua família?

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Quando me apetece começar uma nova atividade de tempos livres, os meus pais apoiam-me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando há alguma coisa que me agrada muito, os meus pais apoiam-me para eu poder continuar a fazê-la	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A nossa família dá passeios culturais, por exemplo, idas a museus, visitas a cidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus pais acham bem que eu traga livros da biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus pais discutem comigo temas que me interessam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus pais estão constantemente a chamar-me a atenção para coisas novas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus pais oferecem-me livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus pais incitam-me a participar em cursos e excursões (por exemplo excursões nas férias)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	Quase sempre é verdade	É verdade	É totalment e verdade
Acho que no futuro irei dar muitas alegrias aos meus pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus pais apoiam mais os outros (por exemplo os meus irmãos) do que a mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No futuro os meus pais vão desiludir-se comigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus pais estão contentes comigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho a sensação de irritar toda a gente lá em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aborreço-me muitas vezes com os meus pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus pais têm vergonha de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os meus pais têm paciência para me aturar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho vergonha dos meus pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Em relação aos últimos seis meses, quantas horas por semana é que a tua mãe, em média, utilizou nas seguintes atividades de lazer?

	Nenhuma	0 a 1h	1 a 3h	3 a 5h	5 a 10h	10 a 15h	15 a 20h	Mais de 20horas
Desporto (p.ex. ginástica, Jogging, andar a pé, natação)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reunir com amigos ou organizar atividades com eles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentar atividades culturais (p ex. teatro, cinema, museus, concertos, exposições)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ver televisão (p ex. noticiários, desporto, filmes, debates, novelas, entretenimento)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ler livros, revistas ou jornais nos tempos livres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tocar um instrumento ou cantar, desenhar, participar num grupo de teatro, trabalhos manuais ou pinturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentar cursos nos tempos livres (p ex. cursos de línguas, de autoajuda, de artesanato)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Como achas que é o ambiente em tua casa?

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	Quase sempre verdade	É verdade	É totalmente verdade
Raramente nos zangamos uns com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazemos quase tudo em conjunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na nossa família ninguém precisa de “falinhas mansas”, cada um está à vontade para dizer o que pensa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para nós é importante passarmos juntos a maior parte dos tempos livres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando há opiniões muito diferentes não nos arreliamos uns com os outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entre nós não é bem visto alguém dizer que não lhe agrada alguma coisa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lá em casa nunca ninguém se zanga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tentamos que as decisões sejam tomadas em conjunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lá em casa nunca estamos de acordo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lá em casa geralmente evitamos dizer abertamente a nossa opinião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muitas vezes lá em casa cada um vai para seu lado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De um modo geral não mostramos os nossos sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TU E A TUA ESCOLA

18. Já reprovaste algum ano?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sim. ano)	Se sim, que ano? (escreve o número, p.ex, 6 para o 6º)

19. Já saltaste algum ano?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Não	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sim. ano)	Se sim, que ano? (escreve o número, p.ex, 4 para o 4º)

20. Na tua escola, quantas das horas de aulas que frequentas por semana, são obrigatórias?

Diz por favor, o número exato: horas de aulas

21. Adicionalmente, quantas horas de aulas (atividades extracurriculares) frequentas voluntariamente na escola?

Diz por favor, o número exato: horas de aulas

22a. Beneficiaste de algum tipo de apoio escolar?

<input type="checkbox"/>	Não.
<input type="checkbox"/>	Sim.

22b. Tiveste explicações durante este ano?

<input type="checkbox"/>	Não. Se não, passa para a pergunta nº 24
<input type="checkbox"/>	Sim.

23. Se sim: foram os teus pais que as pagaram ou pagam?

<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Sim.

24. O que é que os teus pais fazem quando tens más notas?

Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	Quase sempre verdade	É verdade	É totalmente verdade
Perguntam-me como é que me podem ajudar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ameaçam castigar-me se eu não começar a trabalhar mais e a ter melhores notas (por exemplo proibem-me de ver televisão)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dizem-me para ficar em casa a fazer os trabalhos de casa até ficarem todos prontos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tentam perceber, juntamente comigo, porque é que isso aconteceu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dificultam-me a vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não me dizem logo o que é que devo fazer, ouvem antes com calma a forma como eu penso resolver esta situação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zangam-se comigo e exigem que eu estude mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prometem aumentar-me a mesada se os meus resultados melhorarem no futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explicam-me sem me pressionar que se eu não estudar regularmente, será cada vez mais difícil acompanhar as matérias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Os pais motivam e encorajam os filhos de modos diferentes. Como é que fazem os teus?

Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	Quase sempre verdade	É verdade	É totalmente verdade
Os meus pais encorajam-me a dar sempre o meu melhor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prometem-me uma recompensa se eu melhorar as minhas notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dizem-me que os outros jovens são melhores do que eu nesta disciplina (p.ex. o meu irmão, a minha namorada)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arranjam-me ocupações de tempos livres onde eu possa exercitar o que aprendo na escola (p.ex. jogos de palavras, jogos com números, programas de computador para treinar línguas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dizem-me que me devia envergonhar das minhas notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dizem-me que confiam nas minhas capacidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falam comigo sobre a importância que no futuro terão os conhecimentos que adquiri na escola (p.ex. a nível de emprego)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. O que é que os teus pais esperam de ti na escola?

Assinala apenas uma resposta

<input type="checkbox"/>	Os meus pais esperam que eu seja dos melhores alunos da turma
<input type="checkbox"/>	Os meus pais esperam que eu esteja acima da média da turma
<input type="checkbox"/>	Para os meus pais é importante que os meus resultados correspondam à média da turma
<input type="checkbox"/>	Para os meus pais o importante é eu que consiga acompanhar as aulas

27. Qual o nível de escolaridade que os teus pais esperam que tu atinjas antes de entrares na vida profissional?

P.f., das seguintes afirmações assinala apenas uma.

<input type="checkbox"/>	Escolaridade obrigatória (exame do 9º ano)
<input type="checkbox"/>	Curso tecnológico
<input type="checkbox"/>	Curso profissional
<input type="checkbox"/>	12º ano
<input type="checkbox"/>	Ensino Superior (Universidade, Politécnico)

28. Até que ponto é importante para a tua mãe que tu tenhas boas notas nas seguintes disciplinas?

Utiliza só uma cruz em cada linha.

	Absolutamente nada importante	Nada importante	Pouco importante	Algo importante	Importante	Muito importante
Disciplinas da área de Ciências (p.ex. Biologia, Química, Física)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Até que ponto é importante para o teu pai que tu tenhas boas notas nas seguintes disciplinas?

Utiliza só uma cruz em cada linha.

	Absolutamente nada importante	Nada importante	Pouco importante	Algo importante	Importante	Muito importante
Disciplinas da área de Ciências (p.ex. Biologia, Química, Física)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Qual é o interesse do teu pai e da tua mãe em saber o que se passa na tua escola?

	Absolutamente nenhum interesse	Nenhum interesse	Pouco interesse	Algum interesse	Interessam-se	Interessam-se muito
Mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Que notas é que a tua mãe espera que tu tires no fim do ano às disciplinas de Português e de Matemática?

	1	2	3	4	5
Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Que notas é que o teu pai espera que tu tires no fim do ano às disciplinas de Português e de Matemática?

	1	2	3	4	5
Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. A tua turma: se estiveres em mais do que uma turma, responde em relação à tua turma principal.

Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	É quase sempre verdade	É verdade	É totalmente verdade
Estou satisfeito com a minha turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gostaria de andar mais tempo na escola com os meus colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosto da maneira como nos damos uns com os outros na turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A minha turma é como eu gostava que ela fosse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comparando com as outras turmas, eu gosto muito da minha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Qual é o teu comportamento na turma?

Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

Desde que começaram as aulas, este ano letivo, quantas vezes...

	Nunca	1 a 2 vezes	Algumas vezes por ano	Pelo menos uma vez por mês	Pelo menos uma vez por semana
... ajudaste a irritar colegas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... utilizaste uma faca ou outra arma para meteres medo a alguém?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... ameaçaste colegas ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... batestes em colegas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... partiste de propósito alguma coisa que não te pertencia?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Em relação aos últimos seis meses, qual é a tua satisfação com a atual situação da escola e da formação?

Extraordinariamente descontente	Muito descontente	Algo descontente	Assim-assim	Bastante satisfeito	Muito satisfeito	Extraordinariamente satisfeito
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. Quais foram as tuas notas no ano passado?

	1	2	3	4	5
Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. Quais foram as tuas notas no 1º período de 2009/10?

	1	2	3	4	5
Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. De quanto tempo é que precisas, por dia, para fazeres os teus trabalhos de casa ou para estudares?

Para cada declaração assinala o que mais te diz respeito!

	Menos de 30 minutos	30 minutos a 1 hora	1 a 2 horas	2 a 3 horas	Mais de 3h
Nos dias de aulas preciso para os meus trabalhos de casa, de, diariamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No fim de semana preciso para os meus trabalhos de casa, de, diariamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. Quantas vezes surgem as seguintes situações em tua casa?

Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

Quantas vezes é que...

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
....fazes os trabalhos de casa sem que alguém tos mande fazer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... em tua casa os teus trabalhos de casa são controlados por alguém?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... em tua casa os trabalhos de casa são um tema desagradável?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...os teus pais ficam impacientes porque tu não sabes fazer os trabalhos de casa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... te responsabilizas para fazer tu próprio os trabalhos de casa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...os teus pais discutem entre eles por causa dos teus trabalhos de casa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...alguém te manda fazer os trabalhos de casa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...discutes com os teus pais por causa dos trabalhos de casa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. A seguir estão enumeradas seis razões para se fazerem os trabalhos de casa.

Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

Faço os trabalhos de casa...

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	É quase sempre verdade	É verdade	É totalmente verdade
...porque é o que esperam de mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...para saber se as minhas respostas estão certas ou não	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...para não ter problemas com os meus pais ou com os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...porque para mim é importante saber a matéria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...para que os meus pais me elogiem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...porque quero perceber a matéria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TU E AS AULAS EM GERAL

41. Como é que te comportas nas aulas?

Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	É quase sempre verdade	É verdade	É totalment e verdade
Durante as aulas faço muitas vezes outras coisas (p.ex. escrever bilhetes, fazer os trabalhos de casa de outras disciplinas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Levanto-me muitas vezes durante as aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajudo a perturbar a aula ou a aborrecer o professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nas aulas, nem sempre presto atenção ao que o professor diz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante as aulas, penso muitas vezes em coisas diferentes daquelas em que se está a falar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Copio do meu colega do lado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante as aulas, penso muitas vezes em coisas diferentes daquelas em que se está a falar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nos trabalhos de grupo passo o tempo a falar de coisas que não têm a ver com o trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

42. A seguir estão enumeradas seis razões para se estar com atenção nas aulas.

Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

Esforço-me durante as aulas...

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	É quase sempre verdade	É verdade	É totalment e verdade
...porque se me apanhassem a “dormir” teria vergonha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...porque a matéria me interessa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...porque esperam que eu me esforce nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...para saber se as minhas respostas estão corretas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...porque quero que os professores estejam satisfeitos comigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...porque quero entender a matéria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TU E AS AULAS DE PORTUGUÊS

43. Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	É quase sempre verdade	É verdade	É totalment e verdade
Resolvo bem os exercícios nas aulas de português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não acho difícil fazer testes de português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nas aulas de português tenho dificuldade em me concentrar na matéria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando o professor de português me faz uma pergunta, sei quase sempre a resposta certa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para mim é fácil acompanhar as aulas de português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sou bom a português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se considerar as competências dos meus e das minhas colegas a português, sou dos piores alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44. Em princípio, que nota é que pensas ter a português no fim do ano?

	1	2	3	4	5
Português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

45. Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	É quase sempre verdade	É verdade	É totalment e verdade
Acho que é muito útil o que aprendo na disciplina de português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para mim é importante ser bom na disciplina de português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acho monótono fazer trabalhos de casa para a disciplina de português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vale a pena esforçar-me este ano na disciplina de português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

46. De que sexo é o teu professor de Português?

<input type="checkbox"/>	Masculino
<input type="checkbox"/>	Feminino

47. Seguem-se agora algumas perguntas sobre o teu professor de Português.

Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	É quase sempre verdade	É verdade	É totalment e verdade
Estou muito satisfeito com o meu professor de português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O meu professor de português é um modelo para mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O meu professor de português sabe muito da matéria que ensina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho um bom relacionamento com o meu professor de português	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O meu professor de português apoia-me quando tenho problemas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

48. Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	É quase sempre verdade	É verdade	É totalmente verdade
O meu professor de português sabe sempre o que se passa na turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na aula de português o professor muitas vezes tem de se impor para que os alunos prestem atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na aula de português os alunos e as alunas estão atentos e concentrados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na aula de português as regras do jogo são do conhecimento de todos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na aula de português o professor explicou muito bem o que acontece se não se cumprirem as regras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TU E AS AULAS DE MATEMÁTICA

49. Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	É quase sempre verdade	É verdade	É totalment e verdade
Sei resolver bem os exercícios nas aulas de matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não acho difícil fazer testes de matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nas aulas de matemática tenho dificuldade em me concentrar na matéria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando o professor de matemática me faz uma pergunta, sei quase sempre a resposta certa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para mim é fácil acompanhar as aulas de matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para mim é fácil perceber o que se trata na aulas de matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sou um bom aluno a matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

50. Em princípio, que nota é que pensas ter a matemática no fim do ano?

	1	2	3	4	5
Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

51. Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	É quase sempre verdade	É verdade	É totalment e verdade
Acho que é muito útil o que aprendo na disciplina de matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para mim é importante ser bom na disciplina de matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acho monótono fazer trabalhos de casa para a disciplina de matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vale a pena esforçar-me este ano na disciplina de matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

52. De que sexo é o teu professor de Matemática?

<input type="checkbox"/>	Masculino
<input type="checkbox"/>	Feminino

53. Seguem-se agora algumas perguntas sobre o teu professor de Matemática.

Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	É quase sempre verdade	É verdade	É totalment e verdade
Estou muito satisfeito com o meu professor de matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O meu professor de matemática é um modelo para mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O meu professor de matemática sabe muito da matéria que ensina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tenho um bom relacionamento com o meu professor de matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O meu professor de matemática apoia-me quando tenho problemas na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

54. Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	É quase sempre verdade	É verdade	É totalmente verdade
O meu professor de matemática sabe sempre o que se passa na turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na aula de matemática o professor muitas vezes tem de se impor para que os alunos prestem atenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na aula de matemática os alunos e as alunas estão atentos e concentrados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na aula de matemática as regras do jogo são do conhecimento de todos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na aula de matemática o professor explicou muito bem o que acontece se não se cumprirem as regras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TRANSIÇÃO PARA A FORMAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL

55. Lê cuidadosamente as seguintes afirmações. Qual das quatro descreve melhor a tua situação em relação à escolha de uma profissão ou em dar continuidade aos teus estudos?

<input type="checkbox"/>	Não tenho a mínima ideia do que farei depois de concluir a escolaridade obrigatória → passa para a pergunta 74
<input type="checkbox"/>	Sei o que vou fazer quando acabar o 9º ano → passa para a pergunta 57

56. O que é que vais fazer no próximo ano letivo?

<input type="checkbox"/>	Ensino Secundário: Profissional
<input type="checkbox"/>	Ensino Secundário: Tecnológico
<input type="checkbox"/>	Ensino Secundário: Científico - Humanístico
<input type="checkbox"/>	Deixar de estudar

57. Se queres aprender uma profissão ou tirar um certificado de aptidão profissional ou tecnológica. Qual será (p.ex. gráfico, cozinheiro)?

58. A transição da Escola para a formação profissional ou para um curso científico-humanístico traz alterações à vida de cada um. Para ti, o que é que se modificará com esta transição? Com o início do estágio...

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	É quase sempre verdade	É verdade	É totalmente verdade
... irei perder o contacto com amigos que são importantes para mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... os meus pais irão dar-me mais apoio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... de manhã vou ter de me levantar mais cedo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... os professores vão exigir mais de mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... eu e os meus pais vamos entender-nos melhor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... vou arranjar mais amigos e amigas que serão importantes na minha vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... à tarde chegarei mais tarde a casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... passarei mais tempo do que antes com amigos/as e colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... vou ter de estudar mais do que antes para ter boas notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... o meu quotidiano na Escola será muito mais rígido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

→ continua na pergunta 68

59. Se depois de acabares o 9º ano entrares para a vida profissional, em que é que irás trabalhar?

→ continua na pergunta 68

60. Se depois do 9º ano optares por outra via, descreva-a aqui o mais exatamente que pudes!

61. O que é que pensas acerca da decisão que tomaste para quando acabares o 9º ano ?
(Escola, vida profissional, etc.)?

Esta decisão....

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	É quase sempre verdade	É verdade	É totalmente verdade
...De momento é para mim a melhor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...está de acordo com as minhas aptidões escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...está de acordo com os meus interesses pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

→ continua na pergunta 74

62. O que é que gostarias de fazer no próximo ano letivo?

<input type="checkbox"/>	Curso científico-humanístico
<input type="checkbox"/>	Curso tecnológico
<input type="checkbox"/>	Curso Profissional
<input type="checkbox"/>	Outro

63. Mesmo que ainda não tenhas nenhuma confirmação: que profissão é que gostarias de aprender?

64. Algum professor te apoiou na escolha profissional ou na escolha da escola?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

65. Assinala, p.f. a tua opinião acerca da seguinte questão:

	Absolutam ente nada bem	Nada bem	Nem sempre bem	Quase sempre bem	Sempre bem	Muito bem
Algum professor te apoiou na tua escolha profissional ou tipo de curso?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

66. De que coisas estarias disposto a abdicar para poderes terminar a tua formação profissional ou a escola?

Estaria disposto a ...

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	É quase sempre verdade	É verdade	É totalment e verdade
... abdicar de passatempo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sacrificar uma boa parte dos meus tempos livres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... arriscar discussões com os meus pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... a suportar fadiga física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... a não dispor de tempo para os/as colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... a prescindir de um ou de uma namorada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... a não receber nenhum salário regular durante alguns anos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

67. Existem diversas maneiras de saber qual a profissão adequada para nós e aquela que não nos interessa. Como é que fazes isso?

Se já o descobriste, como é que o fizeste?

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	É quase sempre verdade	É verdade	É totalmente verdade
Falo com o maior número possível de pessoas sobre profissões que me interessam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Procuro saber o que é que me interessa em termos profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Procuro informar-me sobre profissões que me interessam utilizando todos os meios possíveis (internet, livros, conversas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Procuro saber quais as profissões que melhor se adequam aos meus pontos fortes e fracos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando me informo sobre profissões, procuro saber quais são as suas partes negativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Penso nas várias hipóteses de profissões e procuro informar-me exaustivamente sobre todas as alternativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

68. Até que ponto são importantes para ti os seguintes critérios na escolha de uma profissão?

Assinala, p.f. a tua opinião acerca de cada uma das seguintes afirmações:

	Não é de todo verdade	Não é verdade	Nem sempre é verdade	É quase sempre verdade	É verdade	É totalmente verdade
Interesses próprios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notas escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Duração do percurso até à localidade onde faço a formação ou à escola						
Postos de trabalho disponíveis no mercado de trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conhecimento pessoal de técnicos/professores dos cursos profissionais						
Conselhos de pessoas amigas (amigos, pais, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hipóteses de carreira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compatibilidade com atividade familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prestígio da profissão escolhida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profissão típica do meu sexo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TU E O FUTURO

69. Imagina que concluis a formação que te propuseste (Estágio, curso superior, escola, etc.) e entras no mercado de trabalho:

Daqui a dez anos qual será o teu salário mensal?

Euros:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

70. Imagina agora uma outra situação:

Em vez de começares uma formação, entras já no mercado de trabalho, depois de concluíres este ano escolar (a partir de agosto) e tens um emprego a tempo inteiro.

a. De quanto seria o teu salário mensal?

Euros:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

b. Se continuasses a trabalhar, qual seria o teu salário mensal daqui a dez anos?

Euros:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

71. Se, no final deste ano letivo começasses a trabalhar, ganharias mais do que se desses continuidade à tua formação profissional ou fosses à escola.

	Não é nada mau	Não é mau	Nem sempre é mau	É quase sempre mau	É mau	É bastante mau
Até que ponto seria mau para ti dependeres economicamente de alguém no próximo ano?	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>	<input style="width: 30px; height: 20px;" type="checkbox"/>

72. Assinala p.f. qual o nível de escolaridade mais alto que tu provavelmente terás antes de iniciares uma vida profissional.

P.f., assinala uma única hipótese!

<input type="checkbox"/>	Escolaridade obrigatória (acabar o 9º ano)
<input type="checkbox"/>	Ensino Secundário: tecnológico
<input type="checkbox"/>	Ensino Secundário Profissional
<input type="checkbox"/>	Ensino Secundário Científico
<input type="checkbox"/>	Ensino Superior (Universidade, Politécnico)

73. Assinala, p.f. a tua opinião sobre a seguinte questão:

	Não é nada seguro	Não é seguro	Nem sempre é seguro	É quase sempre seguro	É seguro	É bastante seguro
Até que ponto estás seguro de que irás terminar a formação que te propões fazer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

74. Assinala p.f. a tua opinião sobre a seguinte questão:

	Não é nada grande	Não é grande	Nem sempre é grande	É quase sempre grande	É grande	É bastante grande
De um modo geral: Quão grande é o teu empenho em acabar a formação que vais iniciar no próximo ano?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

75. O que é que para ti é importante quando pensas no teu futuro?

	Não é nada importante	Não é importante	Nem sempre é importante	É quase sempre importante	É importante	É bastante importante
Boas hipóteses de progredir no emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muito contacto com pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vida privada preenchida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dar a minha opinião e decidir com os outros acerca de assuntos importantes da minha área profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suficiente tempo livre além do trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poder expressar a minha opinião livremente sem ter de pesar os contras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bom vencimento/salário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser tolerante em relação a opiniões que não coincidem com os meus pontos de vista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TU E A TUA VIDA ATÉ AGORA

76. Há uma série de acontecimentos que talvez tenhas vivido nos últimos três anos. Diz se viveste (sim) ou não (não) nos últimos três anos os acontecimentos a seguir:

	Sim	Não
Forte discussão com o meu pai ou com a minha mãe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Iniciar uma relação séria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beber demasiado álcool	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ter pago uma multa (coima) à polícia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não ter passado num exame importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Passar num exame importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viajar ou fazer férias com jovens da minha idade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Refletir seriamente sobre ti próprio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Morte de uma pessoa próxima	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adquirir novas perspetivas sobre ti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acabar uma relação amorosa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Experiências sexuais importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir a pequenas e grandes festas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não ter sido admitido (num emprego ou) num trabalho de tempos livres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Casar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ter sérias dificuldades com chefias ou com professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ter experimentado algum consumo de drogas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sim	Não
Receber uma grande/valiosa prenda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ter uma longa conversa particular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fugir de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gravidez indesejada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ter estado à beira da morte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ter sido rejeitado por uma pessoa importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Divórcio/Separação dos pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(Deixar a casa dos pais)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doença grave (operação)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro acontecimento:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

77. Se, para finalizar, quiseres fazer um comentário ou uma observação, utiliza por favor este espaço.

Muito obrigado por teres preenchido este questionário! Ajudaste-nos muito!

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

O pedido de autorização do inquérito n.º 0089100001, com a designação *FAMÍLIA • ESCOLA • PROFISSÃO*, registado em 26-01-2010, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo. Senhor Dr. Carlos Alberto Ramos Dias

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

Com os melhores cumprimentos

Isabel Almeida

Subdiretora Geral

DGIDC

Observações:

1 - É necessário obter autorização expressa dos pais / encarregados de educação dos alunos respondentes.

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

Carlos Alberto Ramos Dias
Casal das Maurícias, nº 1
2350-343 - RIACHOS
20 de janeiro de 2010

**Exmo. Senhor
Presidente do Conselho Executivo**

Carlos Alberto Ramos Dias, portador do Cartão de Cidadão, nº de ID Civil 08099938, 7 ZZ0, válido até 16/07/2013, no âmbito do Doutoramento em Psicologia, a frequentar na Faculdade de Psicologia da UBI, sob orientação das Prof. Doutoras Fátima Simões (UBI) e Brigitte Detry (UNL), pretende realizar a dissertação com o tema:

“A Família na Formação da Identidade. Orientações de Futuro”

Venho por este meio solicitar a V^a Ex.^a autorização para a viabilização do referido estudo pela aplicação de questionários (77 perguntas) junto de todos os alunos do 9º ano com indicação dos alunos com ou sem apoio educativo.

Sabe-se com efeito quão escassas são as informações recolhidas com minúcia desejável neste domínio. A metodologia de psicologia do desenvolvimento que se pretende utilizar será muito útil neste tipo de estudo e a administração de instrumentos de recolha de dados, com este objetivo, a partir das investigações de Markus Neuenchwander (2002-2008), será nova entre nós.

Os resultados esperados dizem respeito à melhor compreensão dos níveis de desenvolvimento da identidade na adolescência e aos processos de identificação com os pais que podem beneficiar o sucesso escolar.

Esperamos nós que os dados para a dissertação de doutoramento irão constituir um estudo da maior relevância na área da Psicologia da Educação e poderão dar um contributo válido para adequada intervenção neste domínio.

Pede Deferimento,

Cordialmente,

Carlos Dias

Carlos Alberto Ramos Dias
Doutorando em Psicologia - UBI
22 de janeiro de 2010

Questionário para os alunos do 9º ano

Exmo (ª)
Encarregado (ª) de Educação

Venho por este meio solicitar a vossa autorização para que o vosso (a) educando (a) colabore no preenchimento de um questionário subordinado ao tema: **“Condições Familiares e resultados escolares”** que visa obter informações para melhor validação científica do **“A Família na Formação da Identidade. Orientações de Futuro”**. O questionário é confidencial e será usado exclusivamente no âmbito universitário para tratamento de dados para aferição do estudo em causa.

O Questionário será aplicado junto do vosso (a) educando (a) com autorização expressa da DGIDC.

Grato pela atenção dispensada,

Carlos Dias

Eu, _____ Encarregado de
Educação do aluno _____ nº _____ do _____ ,
Autorizo / Não Autorizo (Risque o que não interessar) que o meu educando preencha o
questionário subordinado ao tema **“Condições Familiares e resultados escolares”**.

Assinatura
