

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



IDENTIDADE ÉTNICA, AUTO-ESTIMA E AUTOCONCEITO EM ADOLESCENTES

Andreia Almeida

Nº 10940

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

IDENTIDADE ÉTNICA, AUTO-ESTIMA E AUTOCONCEITO EM ADOLESCENTES

Andreia Almeida

Dissertação orientada por Francisco Peixoto

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau

Mestre em Psicologia

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Francisco Peixoto, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº 19673/2006 publicado em Diário da República 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

Agradecimentos

Ao T., por me deixar desabar perto dele, por me fazer rir tanto, por estar sempre lá,

Aos meus pais, por me ajudarem a continuar a crescer,

Aos meus avós e à minha tia, pelo apoio incondicional, desde sempre,

Ao professor Francisco Peixoto, por me ter ensinado tanto, por confiar no meu trabalho, e por contribuir tanto para que eu goste desta coisa de fazer investigação,

À professora Glória Ramalho, pelas críticas, e por ter a meta de nos ensinar como se faz investigação bem feita,

À professora Ana Cristina Silva, por acreditar tanto em mim, e nas minhas escritas,

À Anuca e à Nessa, por “gramarem” as minhas ausências, e ainda assim, dizerem que vai correr tudo bem,

À minha máquina fotográfica, por me permitir fugir, de vez em quando,

E até aos meus gatinhos, pelos ronrons, nas longas horas de solidão, em frente ao PC.

Um OBRIGADA a todos!

Resumo

O objectivo deste estudo é analisar as relações existentes entre a identidade étnica e seus domínios, e dois indicadores de bem-estar psicológico: a auto-estima e o autoconceito, em adolescentes do 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, de diferentes grupos étnicos, portugueses ou a viver em Portugal. Participaram nesta investigação 473 adolescentes, com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos. Os dados foram recolhidos utilizando a Escala de Autoconceito e Auto-estima (Peixoto & Almeida, 1999), e a Escala de Identidade Étnica (Umaña-Taylor *et al.*, 2004). Os resultados revelam diferenças significativas entre o grupo de etnias africanas e o grupo de etnia portuguesa, nos seus níveis de exploração, resolução e afirmação. Os resultados também demonstram que os participantes de etnia portuguesa revelam relações significativas entre a exploração, a resolução, a auto-estima e o autoconceito. Entre os participantes de etnias africanas, também existe uma relação significativa entre o autoconceito e a resolução, e os participantes de etnias luso-africanas não apresentam relações significativas entre as variáveis do estudo. Os resultados são discutidos à luz da teoria da identidade social, da teoria da formação da identidade de Erikson, e de estudos relevantes na área da identidade étnica.

Palavras-chave: identidade étnica, auto-estima, autoconceito

Abstract

The main purpose of this study is to analyse the existing relations between ethnic identity, its domains, and two indicators of psychological well-being: self-esteem and self-concept, among adolescents of the 7th, 8th and 9th grades, of different ethnic groups, either Portuguese, or living in Portugal. Participants were 473 adolescents, with ages ranging from 12 to 19 years old. Data were collected using Self-concept and Self-esteem Scale (Peixoto & Almeida, 1999), and Ethnic Identity Scale (Umaña-Taylor *et al.*, 2004). Results show that there are significant differences between the group of African ethnicities and the group of Portuguese ethnicity, on their levels of exploration, resolution and affirmation. Results also demonstrate that there are significant relations between exploration, resolution, self-esteem and self-concept, among the Portuguese participants. Among the African participants, there is also a significant relation between self-concept and resolution, and there weren't any significant relations between these variables, for the Luso-africans participants. The results are discussed in terms of the social identity theory, the Erikson's identity formation theory, and other relevant studies about ethnic identity.

Key-words: ethnic identity, self-esteem, self-concept

Índice

Introdução	1
Etnia ou etnicidade	2
Identidade étnica	2
Identidade étnica, autoconceito e auto-estima	7
Método	11
Participantes	11
Delineamento do estudo	12
Instrumentos	13
Procedimento	15
Resultados	15
Diferenças entre etnias: níveis de identidade étnica e seus domínios	16
Efeitos da interacção entre etnia e escola	18
Diferenças entre escolas: relações entre auto-estima, autoconceito, exploração e resolução	18
Discussão	22
Diferenças entre etnias: níveis de identidade étnica e seus domínios	23
Diferenças entre escolas: relações entre auto-estima, autoconceito, exploração e resolução	25
Efeitos dos domínios da identidade étnica sobre o autoconceito	30
Afirmação.....	31
Referências	34

Lista de Tabelas e Figuras

Tabela 1: Análise factorial da Escala de Identidade Étnica	14
Tabela 2: Frequência de participantes por etnias	17
Tabela 3: Diferenças nas médias de identidade étnica e seus domínios, por etnias	17
Tabela 4: Frequência de participantes por etnias, por escolas	19
Tabela 5: Correlações entre as variáveis do estudo, para toda a amostra	19
Tabela 6: Correlações entre as variáveis do estudo, por escolas, por etnias	21
Figura 1: Itens da sub-escala de afirmação, da EIE	32

Lista de Anexos

Anexo A: Caracterização da amostra	38
Quadro 1 – Número de participantes, por escola	38
Quadro 2 – Ano de escolaridade dos participantes, por escola	38
Quadro 3 – Género dos participantes, por escola	38
Quadro 4 – Idade dos participantes, por escola	39
Quadro 5 – Nacionalidade dos participantes, por escola	39
Quadro 6 – Nacionalidade da mãe dos participantes, por escola	40
Quadro 7 – Nacionalidade do pai dos participantes, por escola	40
Anexo B: Dados biográficos	41
Anexo C: Escala de Autoconceito e Auto-estima	42
Anexo D: Escala de Identidade Étnica	46
Anexo E: Relatório de Pré-teste	48
Anexo F: Análise Factorial da Escala de Identidade Étnica	49
Anexo G: Comparação múltipla de medianas para amostras independentes	50
Quadro 1 – Diferenças nos níveis de exploração entre etnias	50
Quadro 2 – Diferenças nos níveis de resolução entre etnias	50
Quadro 3 – Diferenças nos níveis de afirmação entre etnias	50
Anexo H: Médias e desvios-padrão da identidade étnica e seus domínios, por escolas, e por etnias.....	51
Anexo I: Revisão da literatura do campo	52
Identidade étnica	52

Etnia ou etnicidade	54
Os modelos teóricos do estudo da identidade étnica	55
Identidade étnica em adolescentes de minorias étnicas	60
Autoconceito e auto-estima	61
Autoconceito: definição e teorias	62
Auto-estima: definição e teorias	64
Autoconceito e auto-estima: que relação?	65
Identidade étnica, autoconceito e auto-estima	67
Identidade étnica e etnias	69
Referências	70

Introdução

Actualmente, encontram-se nas salas de aula das escolas portuguesas, alunos de diversas origens étnicas. Uns são imigrantes, vindos há pouco dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), do Leste Europeu, da China, do Brasil, ou de outros países. Outros são filhos de imigrantes, mormente de origem africana, sobretudo dos PALOP, mas também de origem brasileira, ou mesmo de países não lusófonos.

De acordo com as estatísticas oficiais, em 2004 viviam em Portugal, cerca de 449.194 imigrantes. Desses imigrantes, 152.901 eram provenientes dos PALOP. Do total de imigração, 45% concentrava-se no distrito de Lisboa: 202.030 imigrantes (GEE, 2005).

No ano lectivo de 1999/2000, frequentavam o ensino básico e secundário, 59.371 alunos imigrantes e descendentes de imigrantes, 4,8% do total de 1.247.183 alunos, segundo dados fornecidos pelo Secretariado do Entreculturas (Casa-Nova, 2005).

A imigração em Portugal é um fenómeno de várias décadas, segundo Casa-Nova (2005), prevendo-se que os fluxos migratórios continuem a chegar ao nosso país, e desta forma, a presença de crianças de outras nacionalidades, e descendentes de imigrantes, nas escolas portuguesas, também tem tendência a perdurar.

A escola recebe estes alunos, que têm problemáticas próprias, tais como a questão da língua, aprendizagens diversas, quando já frequentaram outros sistemas de ensino, um nível socio-económico e cultural, quase sempre baixo, o que pode acarretar outro tipo de problemáticas.

Segundo um estudo de Matos, Gonçalves e Gaspar (2004), sobre os comportamentos de risco e estilos de vida saudáveis (alimentação, sexualidade, violência, prática de desporto, sucesso escolar, consumos, etc.), de adolescentes portugueses e de adolescentes africanos de língua portuguesa, encontram-se diferenças entre estes grupos, havendo uma prevalência de comportamentos de risco, de mal-estar, de falta de saúde, entre os adolescentes africanos dos PALOP. Contudo, "o presente estudo sugere a desigualdade económica como o maior factor de desequilíbrio para a saúde, e não o estatuto de «estrangeiro oriundo de África» como inicialmente poderia parecer" (Matos *et al.*, 2004, p. 83-84).

Tem sido dada uma crescente importância ao bem-estar e saúde dos membros das minorias étnicas, tendo sido feitos, nos últimos anos, numerosos estudos que pretendem estudar que aspectos estão relacionados com esse bem-estar e saúde. Um desses aspectos é a identidade étnica, que tem sido relacionada com o bem-estar das minorias étnicas (Phinney, 1990), nomeadamente com a auto-estima (Bracey, Bámaca, & Umaña-Taylor,

2004; Martinez & Dukes, 1997; Phinney, 1992; Phinney, Cantu & Kurtz, 1997; Roberts, Phinney, Masse, Roberts, & Romero, 1999; Umaña-Taylor, Chanes, Garcia & Gonzales-Backen, 2008; Umaña-Taylor & Shin, 2007; Umaña-Taylor & Updegraff, 2007; Umaña-Taylor, Yazedjian, & Bámaca-Gómez, 2004).

A identidade étnica também é vista como um aspecto do autoconceito que pode proteger os indivíduos em situações de stresse, discriminação, comuns durante os processos de aculturação (Croker & Major, 1989, cit. por Umaña-Taylor & Updegraff, 2007; Phinney, 2003, cit. por. Umaña-Taylor & Updegraff, 2007; Umaña-Taylor & Updegraff, 2007). Deste modo, a identidade étnica apresenta-se como um factor de protecção para os adolescentes das minorias étnicas, aumentando a sua resiliência em situações de discriminação (Umaña-Taylor & Updegraff, 2007), sendo importante compreender como se desenvolve este processo (Phinney, 1990).

Etnia ou etnicidade

No contexto dos E.U.A., o termo *ethnicity* – “etnia” ou “eticidade”, em português –, é usado em referência a grupos de americanos que se distinguem pela sua raça e cultura de origem (Phinney, 1996).

Quando se fala em “raça” dá-se atenção sobretudo aos aspectos físicos (cor de pele, formato dos olhos, do nariz, entre outros) que permitem distinguir uns grupos de outros (Marshall, 2002, cit. por Holcomb-McCoy, 2005; Phinney, 1996; Phinney, 2005).

No que diz respeito à “etnia” ou “eticidade”, segundo Phinney (1996), este conceito reúne alguns aspectos com importância psicológica: os valores culturais, atitudes, e comportamentos que distinguem os grupos étnicos; o sentido que os membros do grupo étnico atribuem à pertença ao seu grupo (i.e. identidade étnica); as experiências associadas ao estatuto do grupo (i.e. baixo poder, discriminação, preconceitos, etc.).

Identidade étnica

O conceito de identidade étnica tem sido confundido com o conceito de etnicidade, na medida em que, por vezes, se define a identidade étnica como a pertença a um grupo étnico (Holcomb-McCoy, 2005). Porém, falar de identidade étnica, é falar de um âmbito específico da formação da identidade, de especial importância para os adolescentes das minorias étnicas (Holcomb-McCoy, 2005).

A formação da identidade constitui a tarefa central da adolescência (Costa, 1991; Sprinthall & Collins, 2003; Sprinthall & Sprinthall, 1993). Durante este período, os adolescentes procuram definir-se a si mesmos, tentam descobrir quem são, o que querem ser, o que desejam fazer no futuro, qual o seu papel no mundo, contribuindo para dar uma coerência e um rumo à sua vida (Costa, 1991).

A acrescentar às questões que todos os adolescentes enfrentam durante a adolescência, os adolescentes das minorias étnicas são também confrontados com questões relacionadas com a sua pertença étnica, com diferenças entre a sua cultura e a cultura *mainstream*, com o seu baixo estatuto socio-económico, o seu fraco poder na sociedade, com a discriminação e preconceitos de terceiros (Phinney *et al.*, 1997).

Contador (1998) refere que os “novos luso-africanos” – descendentes de imigrantes africanos – são jovens que se encontram entre duas culturas diferentes: a cultura de origem dos pais, e a cultura do país em que nasceram, ou para onde vieram muito novos.

Esta mesma dualidade entre a cultura de pertença, ou a cultura dos pais, e a cultura do país de acolhimento, é mencionada a propósito de outros grupos na literatura (Phinney, 2000; Phinney, Romero, Nava & Huang, 2001).

No âmbito da teoria da identidade social, alguns autores sugerem que a participação em duas culturas diferentes, pode dificultar a formação da identidade dos membros dos grupos étnicos, devido aos conflitos nas atitudes, valores e comportamentos, entre o próprio grupo e a maioria (Phinney, 1990).

É, precisamente, no contexto de culturas diferentes que surge a formação da identidade étnica, e embora haja alguma confusão acerca da definição deste conceito (Phinney, 1990; Trimble & Dickson, 2005), a identidade étnica pode ser definida como um constructo dinâmico, na medida em que sofre alterações ao longo da vida, multidimensional, por ser composto por diversas dimensões, referindo-se à própria identidade, ou ao sentido de *self*, enquanto membro de um grupo étnico (Phinney, 2003, cit. por Trimble & Dickson, 2005; Phinney & Ong, 2007),

A identidade étnica implica uma construção activa do sujeito, num processo de desenvolvimento em que esta identidade vai sofrendo alterações, à medida que os indivíduos vão ganhando consciência acerca da sua etnia (Phinney, 2003, cit. por Trimble & Dickson, 2005).

Chávez e Guido-DiBrito (1999) referem que o desenvolvimento da identidade étnica consiste no movimento individual em direcção a uma cada vez maior identificação consciente com os próprios valores culturais, comportamentos, e tradições. Ou por outras palavras:

*“Ethnic identity is a complex, dynamic process involving both exploration and commitment. Ethnic identity exploration and commitment are both strongly influenced by contexts. Contexts change with migration and also vary with age, as one moves from home, to school, college, and work settings. With increased exploration, commitments become more secure, complex, and nuanced.”*¹ (Phinney, 2004)

Neste estudo, seguimos a perspectiva de Phinney e colaboradores (1989; 1992; Roberts *et al.*, 1999), e de Umaña-Taylor e colaboradores (Umaña-Taylor *et al.*, 2004; Umaña-Taylor & Shin, 2007; Umaña-Taylor & Updegraff, 2007; Umaña-Taylor *et al.*, 2008), que conceptualizam a identidade étnica a partir de duas importantes teorias na Psicologia: a teoria da identidade social de Tajfel e colaboradores (1979, cit. por Phinney, 1990; 1981, cit. por Umaña-Taylor *et al.*, 2004), e a teoria da formação da identidade de Erikson (1968), e também de Marcia (1966).

A partir da teoria da identidade social, a identidade étnica pode ser conceptualizada como um aspecto da identidade social, em que o sentido de pertença ao próprio grupo é importante para o bem-estar da pessoa, segundo Lewin (1948, cit. por Phinney, 1990), contribuindo para o autoconceito (Tajfel & Turner, 1979, cit. por Phinney, 1990), e para a auto-estima dos seus membros (Roberts *et al.*, 1999). Nesta teoria, o sentido de pertença ao grupo, traduz-se em atitudes e sentimentos positivos face ao próprio grupo e ao próprio indivíduo enquanto membro desse grupo (Phinney, 1992; Phinney & Ong, 2007). Também é importante referir que embora o sentido de pertença a um grupo seja, só por si, positivo para o autoconceito, como postulou Tajfel (1981, cit. por Umaña-Taylor, 2004), ele depende das avaliações que os membros dos *out-groups* fazem do grupo. Alguns autores referem que a auto-estima e autoconceito dos membros dos grupos pode ser afectada se essas avaliações forem negativas (French, Seidman, Allen & Aber, 2006; Tajfel, 1978, cit. por Phinney, 1990), porém, também existem estudos que constataam que a auto-estima pode ficar imune a esses juízos, se a identidade construída – pessoal e de grupo – for segura (Phinney, Chavira & Tate, 1992).

O conceito de identidade étnica de Phinney (1992; Roberts *et al.*, 1999) possui uma dimensão que corresponde a este conceito herdado da teoria da identidade social: a

¹ “A identidade étnica é um processo complexo, dinâmico, que envolve a exploração e a resolução. A exploração e a resolução são fortemente influenciadas pelos contextos. Os contextos mudam com a migração e também com a idade, à medida que se sai de casa para a escola, para a universidade, para o local de trabalho. Com o aumento da exploração, as resoluções tornam-se mais seguras, complexas, e com *nuances*.”

“afirmação e pertença”, presente na *Multigroup Ethnic Identity Measure* (MEIM, Phinney, 1992; Roberts *et al.*, 1999).

Já na conceptualização que Umaña-Taylor *et al.* (2004) fazem da identidade étnica, esta dimensão aparece nomeada somente por “afirmação”, estando presente na *Ethnic Identity Scale* (EIS, Umaña-Taylor *et al.*, 2004), e mantendo-se fiel ao conceito da teoria da identidade social.

O contributo da teoria da formação da identidade, de Erikson (1968) prende-se com as outras duas dimensões da identidade étnica, segundo Phinney (1992; Roberts *et al.*, 1999) e Umaña-Taylor *et al.* (2004).

Segundo esta teoria, a formação da identidade ocorre a partir de um processo de exploração – experimentação em vários âmbitos –, ocorrendo normalmente durante a adolescência, e conduzindo a investimentos e decisões – resoluções –, em importantes domínios da identidade, tais como a profissão, religião, política (Erikson, 1968).

A partir desta teoria, tanto Phinney (1989; 1992; Roberts *et al.*, 1999), como Umaña-Taylor *et al.* (2004), englobam os conceitos de exploração e resolução nas suas conceptualizações da identidade étnica.

Phinney (1992; Roberts *et al.*, 1999) junta a exploração e a resolução numa dimensão chamada “identidade étnica construída”. Por seu lado, Umaña-Taylor *et al.* (2004) mantêm estas duas dimensões separadas, e mantêm também as suas denominações.

Phinney (1992; Roberts *et al.*, 1999) considera ainda uma outra dimensão na sua perspectiva e escala, os “comportamentos étnicos”, que na perspectiva e escala de Umaña-Taylor *et al.* (2004), são englobados na dimensão da exploração.

A partir da teoria da formação da identidade de Erikson (1968), e dos conceitos de exploração e resolução, propostos por este autor, Marcia (1966; 1980, cit. por Holcomb-McCoy, 2005) encontra quatro diferentes formas de resolver a própria identidade. Segundo Marcia (1966), consoante o nível de exploração e resolução, é possível ter uma identidade difusa (ausência de exploração e resolução), ou uma identidade outorgada (ausência de exploração, presença de resolução), ou uma identidade em moratória (presença de exploração, ausência de resolução), ou ainda, uma identidade construída (presença de exploração e resolução) (Holcomb-McCoy, 2005; Marcia, 1966; Umaña-Taylor *et al.*, 2004).

Estes tipos de identidades constituem também um percurso de desenvolvimento, desde uma identidade difusa, em que o adolescente (ainda) não está preocupado com a sua identidade, não faz qualquer movimento para se conhecer melhor, para saber o que quer fazer no futuro, ou para se definir noutros âmbitos. Passando por uma identidade outorgada, em que o adolescente segue aquilo que os seus pais, ou outros adultos ou indivíduos de

referência decidem e desejam que ele seja, tomando decisões acerca da sua identidade sem explorar diferentes opções. Ou passando pela identidade em moratória, em que o adolescente explora muitas opções, mas não toma nenhuma decisão acerca dos âmbitos explorados. E por fim, culminando na identidade construída, característica dos adolescentes que exploraram opções, conheceram ideologias, religiões, opções profissionais, ou outros âmbitos, e investiram/resolveram esses aspectos da sua vida, de forma segura (Holcomb-McCoy, 2005; Marcia, 1966).

Nem todos os indivíduos passam por todos estes estádios, numa ordem fixa (Marcia, 1980, cit. por Phinney & Chavira, 1992), e ao longo da vida, os indivíduos podem explorar e equacionar repetidas vezes a sua identidade. Porém, segundo Erikson (1968), a formação da identidade é um processo de desenvolvimento que, idealmente, culmina na identidade construída.

Num estudo de Phinney (1989), a autora encontra evidência para a existência destes tipos de identidade, mas circunscritos aos aspectos da identidade étnica. A partir desse trabalho, a autora propõe um modelo em que o desenvolvimento da identidade étnica decorre num percurso de três estádios: a identidade étnica *unexamined* (identidade étnica difusa e identidade étnica outorgada), a identidade étnica em moratória, e a identidade étnica construída (Phinney, 1989).

A definição destes estádios corresponde à apresentada por Marcia (1966; 1980, cit. por Holcomb-McCoy, 2005), mas referindo-se exclusivamente aos aspectos inerentes à identidade étnica, à exploração dos aspectos culturais da própria etnia, à resolução do que a própria etnia significa para os indivíduos, e ao sentimento de pertença a essa etnia.

Como foi dito a propósito da formação da identidade, também durante o processo de construção da identidade étnica, os indivíduos podem reequacionar o papel que a sua etnia tem para eles, ao longo da sua vida (Phinney & Chavira, 1992), até porque, como foi referido a propósito da definição da identidade étnica, esta é influenciada pelo contexto (Phinney, 2004).

Phinney e Chavira (1992) realizaram um estudo longitudinal, composto por dois momentos de avaliação, com um intervalo de três anos, com o objectivo de analisar as diferenças na identidade étnica ocorridas com a idade. Nesse estudo, no segundo momento de avaliação, alguns adolescentes tinham “regredido” no estádio de desenvolvimento da identidade étnica, ou por outras palavras, tinham voltado a repensar a sua etnia, e portanto, voltado a um tipo de identidade étnica, anterior aquela que apresentavam no primeiro momento de avaliação.

O modelo de Umaña-Taylor *et al.* (2004) é semelhante ao de Phinney (1992; Roberts *et al.*, 1999), porém, as autoras encontram evidência empírica para a existência de mais estádios de desenvolvimento.

Por um lado, encontram os quatro estádios propostos por Marcia (1966), distinguindo a identidade étnica difusa, da outorgada. Por outro lado, estas autoras colocam a hipótese de ser possível alcançar uma identidade étnica construída (exploração e resolução), mesmo possuindo sentimentos (afirmação) negativos face à própria etnia (Umaña-Taylor *et al.*, 2004). Desta forma, as autoras propõem a existência de oito tipos de identidade étnica: os quatro tipos de identidade étnica acima referenciados, mas divididos consoante a natureza dos sentimentos face à própria etnia, se são positivos ou negativos. Por exemplo, haveria uma identidade étnica difusa negativa, e uma identidade étnica difusa positiva.

Segundo Phinney e Ong (2007) é preciso investigar melhor o contributo da afirmação para os tipos de identidade étnica, pois a proporção de indivíduos com identidade étnica construída negativa foi muito baixa, no estudo de Umaña-Taylor *et al.* (2004). Por outro lado, todos os itens desta sub-escala são apresentados na forma negativa, o que segundo Phinney (1990, 1992), envia as respostas dos indivíduos, que tendem a não concordar com itens em que a rejeição da sua etnia é evidente.

Identidade Étnica, Autoconceito e Auto-estima

O autoconceito e a auto-estima são dois constructos muito estudados no âmbito da Psicologia Educacional (Peixoto, 2003), e têm sido apontados como indicadores de bem-estar psicológico, nomeadamente junto das minorias étnicas (Martinez & Dukes, 1997). O autoconceito pode ser definido como uma auto-representação de carácter essencialmente cognitivo, consistindo num conjunto de apreciações que o sujeito faz sobre si próprio, avaliando-se em diferentes competências (Peixoto & Almeida, 1999). No que diz respeito à auto-estima, esta pode ser definida como uma auto-representação de carácter afectivo, consistindo numa avaliação global que o indivíduo faz de si, revelando até que ponto está satisfeito consigo mesmo (Peixoto, 2003).

Embora existam diferentes explicações para a relação entre o autoconceito e a auto-estima, de uma forma geral, os estudos confirmam que a níveis elevados de auto-estima correspondem níveis elevados de autoconceito (Campbell & Lavalley, 1993, cit. por Peixoto, 2003).

No âmbito do estudo da identidade étnica, têm sido feitos vários estudos com o intuito de entender que relação existe entre este constructo e a auto-estima. Estes estudos têm sido

feitos com diversos grupos étnicos, minoritários, mas também majoritários, e utilizando diferentes tipos de instrumentos.

São vários os estudos onde são encontradas associações positivas entre a identidade étnica e a auto-estima, em adolescentes de diferentes grupos étnicos, com idades compreendidas entre os 13 e os 20 anos (Bracey *et al.*, 2004; Phinney, 1992; Phinney & Chavira, 1992; Phinney *et al.*, 1997). Também em adolescentes mais novos, de 12 a 14 anos, foram encontradas associações positivas entre estes aspectos, independentemente da etnia de pertença (Roberts *et al.*, 1999).

Em alguns estudos têm sido relacionadas as dimensões da identidade étnica com a auto-estima (Phinney & Alipuria, 1990; Umaña-Taylor *et al.*, 2004; Umaña-Taylor *et al.*, 2008; Umaña-Taylor & Shin, 2007; Umaña-Taylor & Updegraff, 2007).

Nesses estudos, de uma forma geral, todas as dimensões da identidade étnica – exploração, resolução e afirmação – estão associadas de forma positiva à auto-estima. Existem diferenças entre os grupos de minorias, e de uma forma geral, a associação entre a resolução e a auto-estima tende a ser mais forte do que as outras, revelando a importância desta dimensão, ou seja, de ter resolvido os sentimentos e significado atribuído à própria etnia, para o bem-estar do indivíduo.

As associações entre a identidade étnica e a auto-estima, mas também entre as dimensões da identidade étnica e a auto-estima, não são significativas em todos os contextos.

Vários autores constataram que os adolescentes americanos europeus nem sempre apresentam uma correlação entre a sua identidade étnica e a auto-estima. O que significa que para estes jovens a identidade étnica não é importante para a sua auto-estima. Os autores atribuem estes resultados ao contexto social onde estes adolescentes estão inseridos (Martinez & Dukes, 1997; Phinney, 1990; Umaña-Taylor & Shin, 2007). Se os americanos brancos estão inseridos num contexto onde eles próprios constituem uma minoria, a sua etnicidade fica mais saliente, pois são confrontados com a diferença, no seu dia-a-dia, causando alguma “dissonância contextual” (Umaña-Taylor & Shin, 2007, p. 180) o que os faz pensar em questões relacionadas com a pertença à maioria étnica. Se tal não sucede, e estes Americanos são a maioria no contexto onde vivem, as questões da etnicidade passam-lhes, com frequência, despercebidas, e nem sequer pensam na possibilidade deles próprios pertencerem a uma etnia (Phinney, 1992).

De notar que a importância do contexto não se manifesta desta forma apenas para este grupo étnico. Também para os grupos étnicos minoritários, a saliência da sua etnicidade, e portanto, a importância dada a esta, e a conseqüente, exploração destes aspectos, e sua

resolução, dependem do contexto social em que estão inseridos (Umaña-Taylor, 2004). No confronto com a diferença, havendo dissonância contextual, a saliência da própria etnia aumenta (Umaña-Taylor & Shin, 2007).

No que diz respeito à relação entre identidade étnica e autoconceito, são vários os autores que referem como a identidade étnica é uma importante parte do autoconceito (Roberts *et al.*, 1999), contribuindo para o estabelecimento tanto de um autoconceito saudável no adulto, como de atitudes interculturais positivas (Ponterotto & Pederson, 1993, cit. por Holcomb-McCoy, 2005), e contribuindo igualmente para uma ausência de problemas do foro psicológico (Holcomb-McCoy, 2005).

Embora poucos sejam os estudos que utilizam instrumentos para avaliar o autoconceito, num estudo em que é utilizada uma escala de autoconceito, Phinney (1989) encontrou diferenças em todos nos domínios do autoconceito analisados – auto-avaliação, relações sociais e com os pares, relações familiares, e sentido de mestria –, entre o grupo de adolescentes com identidade étnica difusa/outorgada, e o grupo de adolescentes com identidade étnica construída. Estes últimos possuíam maiores níveis nos domínios testados.

Num outro estudo, em que foi utilizada a escala *Self-Perception Profile for Adolescents*, de Harter (1988, cit. por Davey, Eaker, Fish, & Klock, 2003), apenas foi encontrada uma relação significativa entre a competência escolar e a identidade étnica (Davey *et al.*, 2003).

De um ponto de vista da resiliência, a identidade étnica é perspectivada como uma parte do autoconceito dos indivíduos que pode protegê-los dos riscos dos processos de aculturação (Croker & Major, 1989, cit. por Umaña-Taylor & Updegraff, 2007; Phinney, 2003, cit. por Umaña-Taylor & Updegraff, 2007; Umaña-Taylor & Updegraff, 2007).

Nesta revisão de literatura, vimos que a identidade étnica tem sido relacionada com algumas medidas de bem-estar psicológico (Martinez & Dukes, 1997; Phinney, 1992; Phinney *et al.*, 1997; Roberts *et al.*, 1999; Umaña-Taylor *et al.*, 2004). Estes estudos têm abrangido diferentes minorias étnicas, mas também a maioria étnica na sociedade americana.

Assim, o contributo deste aspecto para a protecção da saúde mental, e para o bem-estar dos membros das minorias étnicas tem sido evidenciado nestes estudos, tendo a auto-estima e a identidade étnica sido vistas como aspectos positivos do autoconceito que protegem os adolescentes das minorias étnicas dos efeitos negativos da discriminação, numa lógica de contribuição para a resiliência face a estas situações de stresse (Umaña-Taylor & Updegraff, 2007).

Com este estudo, pretende-se, de uma forma geral, examinar as diferenças nos níveis de identidade étnica e seus domínios, entre etnias, e examinar as relações existentes entre dois domínios da identidade étnica, a exploração e a resolução, e duas formas de auto-percepção, a auto-estima e o autoconceito, em adolescentes portugueses, ou que vivem em Portugal, a frequentar o 3º ciclo de escolaridade.

As variáveis do nosso estudo são a identidade étnica, a exploração, a resolução, a afirmação, o autoconceito e a auto-estima, e foram anteriormente definidas, à luz das teorias que as fundamentam.

A investigação sobre a identidade étnica tem sido feita com diferentes grupos minoritários, mas também tem havido um interesse crescente em analisar este aspecto no seio dos grupos majoritários. Num estudo realizado por Roberts *et al.* (1999), os níveis de identidade étnica dos americanos europeus eram significativamente mais baixos do que os dos membros das minorias étnicas. Desta forma, a primeira hipótese deste estudo diz respeito às diferenças nos níveis de identidade étnica, entre etnias: 1) os alunos de etnia portuguesa apresentam níveis mais baixos de identidade étnica, em comparação aos membros de outras etnias.

Contudo, alguns estudos analisaram as diferenças entre etnias, nos níveis de exploração, resolução e afirmação, e geralmente, os membros de minorias étnicas apresentam maiores níveis de exploração e resolução da sua etnicidade, mas níveis mais baixos de afirmação desta, quando comparados com os seus pares pertencentes à maioria étnica, no caso destes estudos, a maioria americana branca (Umaña-Taylor *et al.*, 2004; Umaña-Taylor & Shin, 2007). Assim a segunda hipótese deste estudo é: 2) os alunos de etnia portuguesa apresentam níveis mais baixos de exploração e resolução, mas níveis mais elevados de afirmação, em comparação aos membros de outras etnias.

A literatura demonstra a existência de associações positivas entre a auto-estima e a exploração, mas também entre a auto-estima e a resolução (Martinez & Dukes, 1997; Umaña-Taylor *et al.*, 2004; Umaña-Taylor & Updegraff, 2007). Por outro lado, um estudo de Umaña-Taylor & Shin (2007) encontra um efeito significativo da resolução da própria etnia, sobre os níveis de auto-estima dos seus participantes. Assim, os indivíduos que exploram e resolvem a sua identidade étnica possuem níveis de auto-estima mais elevados, e a resolução parece ter efeitos significativos sobre a auto-estima, explicando uma parte da sua variância. Desta forma, postula-se que: 3) a auto-estima e a exploração da própria etnia apresentam uma associação positiva; 4) a auto-estima e a resolução da própria etnia apresentam uma associação positiva, e a resolução tem efeitos significativos sobre a auto-estima.

A respeito do autoconceito, a teoria da identidade social, postula que “group identity is an important part of the self-concept²” (Roberts *et al.*, 1999, p. 303). Num estudo realizado por Phinney (1989), os adolescentes no primeiro estágio da sua perspectiva de desenvolvimento da identidade étnica, que inclui os estádios de identidade difusa e outorgada, eram aqueles que possuíam o autoconceito mais baixo, ao contrário dos adolescentes com identidade étnica construída, que possuíam os autoconceitos mais positivos. Segundo esta lógica, os participantes com níveis de exploração e resolução elevados seriam aqueles que apresentariam melhores níveis de autoconceito. Assim, as nossas próximas hipóteses são: 5) o autoconceito e a exploração da própria etnia apresentam uma associação positiva; 6) o autoconceito e a resolução da própria etnia apresentam uma associação positiva.

Método

Participantes

Para a realização deste estudo, procurou-se uma zona onde houvesse uma elevada taxa de alunos imigrantes ou filhos de imigrantes. Assim, foram contactadas 12 escolas do Concelho da Amadora, município onde existe uma elevada concentração de habitantes de diferentes origens. Dessas 12 escolas, quatro aceitaram participar no estudo.

Os dados foram recolhidos nessas quatro escolas, junto de alunos do 3º ciclo de escolaridade. A amostra foi escolhida por conveniência, na medida em que foi recolhido o maior número de inquéritos possível, em cada escola, respeitando os procedimentos que estas nos impuseram quanto a autorizações dos encarregados de educação, ou mesmo quanto à conveniência dos anos escolares envolvidos na investigação.

Na escola 1 foi possível aplicar os inquéritos a todos os alunos do 3º ciclo; na escola 2, participaram duas turmas do 8º ano, e duas turmas do 9º ano, escolhidas por conveniência de horário; nas escolas 3 e 4 participaram os alunos cujos pais autorizaram, respectivamente, do 8º e 9º ano, e do 7º e 8º ano.

A opção por este ciclo de escolaridade teve o objectivo de responder à necessidade de recolher dados junto de adolescentes com idades menos estudadas, no que diz respeito à identidade étnica, como foi sugerido por Umaña-Taylor *et al.* (2004).

² “A identidade grupal é uma parte importante do autoconceito.”

A caracterização dos participantes deste estudo é feita em função da escola que os participantes frequentam (Anexo A).

Participaram neste estudo 473 adolescentes, dos quais, 193 alunos da escola 1 (73 alunos do 7º ano, 79 do 8º ano, e 41 do 9º ano), 99 alunos da escola 2 (54 do 8º ano, e 45 do 9º ano), 104 alunos da escola 3 (39 do 8º ano, e 65 do 9º ano), e por fim, 77 alunos da escola 4 (41 do 7º, e 36 do 9º ano) (Quadro 1 e 2, Anexo A).

Tanto na escola 1 como na escola 3, a maioria dos participantes é do género feminino: 96 e 63 participantes, respectivamente e apenas 94 e 41 participantes do género masculino. Já na escola 2 e 4 sucede o contrário, existindo uma maioria de participantes do género masculino, 55 e 40 participantes, respectivamente, e somente 44 e 37 participantes do género feminino (Quadro 3, Anexo A).

Ao nível das idades dos participantes, na escola 1 a idade média é 15 anos ($DP = 1,662$), nas escolas 2 e 3 a média de idades é 14 anos ($DP = ,927$ e $DP = 1,140$, respectivamente), e por fim, na escola 4 a idade média dos participantes é 13 anos ($DP = 1,059$) (Quadro 4, Anexo A).

No que diz respeito à nacionalidade dos participantes, na escola 1 existem 95 alunos com nacionalidade portuguesa (49,5%) e 97 alunos com nacionalidade estrangeira (50,5%). Nas escolas 2, 3 e 4, existe uma maioria de participantes de nacionalidade portuguesa (96 – 98%, 86 – 84%, 74 – 96%, respectivamente) (Quadro 5, Anexo A).

Contudo, quando se observa a nacionalidade dos pais dos participantes, é possível verificar que embora a maioria dos participantes seja de origem portuguesa, alguns deles têm pais estrangeiros. Assim, na escola 1 apenas 51 mães e 42 pais são de nacionalidade portuguesa. Mas 136 mães e 131 pais são de nacionalidade estrangeira ou dupla (luso-africanos dos PALOP). Nas escolas 2, 3 e 4 existe uma maioria de pais que tem nacionalidade portuguesa, percentagens que variam entre os 73 e os 92% dos pais (Quadro 6 e 7, Anexo A).

Delineamento do estudo

Este é um estudo quantitativo-correlacional, segundo a tipologia apresentada por Almeida e Freire (2003), que pretende, de modo geral, averiguar as relações existentes entre a identidade étnica, as suas dimensões, o autoconceito e a auto-estima, e averiguar se existem diferenças nos níveis de identidade étnica e seus domínios, entre as etnias.

Instrumentos

Foi utilizada uma bateria de escalas, composta por três partes: Parte 1 – Dados biográficos, Parte 2 – Escala de Autoconceito e Auto-estima, e Parte 3 – Escala de Identidade Étnica. No início das escalas, estavam as instruções para o seu preenchimento.

A Parte 1 foi sempre a primeira a ser preenchida pelos alunos, mas a ordem de preenchimento das Partes 2 e 3 variou, utilizando-se o contrabalanceamento (Almeida & Freire, 2003), para controlar possíveis enviesamentos causados pelo efeito de ordem, nomeadamente pelo cansaço dos alunos aquando do preenchimento das escalas.

A Parte 1 (Anexo B) consistia num inventário de alguns dados biográficos do aluno, recolhidos para caracterizar a amostra. Esses dados incluíam o género, idade, nacionalidade, ano escolar, e outros dados escolares dos alunos, habilitações literárias e nacionalidade dos pais.

A Parte 2 correspondia à Escala de Autoconceito e Auto-estima (Anexo C), adaptada por Peixoto e Almeida (1999) a partir do *Self Perception Profile for Adolescents*, de Harter (1988, cit. por Peixoto, 2003). A utilização desta escala responde à necessidade de ter uma medida para o autoconceito e para a auto-estima, enquanto formas de auto-percepção diferentes, que podem ser medidas em separado, segundo a definição apresentada anteriormente.

A Escala de Autoconceito e Auto-estima é constituída por 53 itens: cerca de metade são afirmações que reflectem auto-percepções positivas dos sujeitos, e as restantes reflectem auto-percepções negativas.

A escala inclui 9 dimensões: competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física, atracção romântica, comportamento, amizades íntimas, competência em língua materna, e competência em matemática. Na mesma escala, estão também os itens da sub-escala da auto-estima.

Nesta escala, cada item corresponde a uma afirmação, tendo os participantes de se posicionar face a essa afirmação, entre 4 opções: “Exactamente como eu”, “Como eu”, “Diferente de mim” ou “Completamente diferente de mim”.

Quanto à cotação, atribui-se uma pontuação de 1 a 4, correspondendo o 1 à percepção de uma baixa competência na área, e o 4 à percepção de uma elevada competência no respectivo domínio. A partir da cotação da escala pode-se ter acesso às médias das várias dimensões do autoconceito, dos autoconceitos combinados, do autoconceito global, e da auto-estima.

As consistências internas da sub-escala de autoconceito (.865), e da sub-escala da auto-estima (.737) são aceitáveis.

A Parte 3 era composta pela Escala de Identidade Étnica (Anexo D) de Umaña-Taylor *et al.* (2004), traduzida livremente para português, e testada anteriormente num pré-teste cujo relatório se encontra no Anexo E. A aplicação desta escala responde ao objectivo de averiguar acerca do envolvimento, prático e afectivo, dos participantes na sua etnia.

A versão final da escala era composta por uma definição de etnia, à qual se seguia um espaço específico para os participantes escreverem qual consideravam ser a sua etnia, ou etnias, e, por fim, seguiam-se os 17 itens que compunham a escala, que podiam estar escritos na forma positiva ou negativa.

Cada item corresponde a uma afirmação face à qual os participantes têm de se posicionar mediante 4 opções: “Não me descreve nada bem”, “Descreve-me um pouco”, “Descreve-me bem” ou “Descreve-me muito bem”.

A cotação desta escala faz-se atribuindo 1, 2, 3 ou 4 pontos por item. São atribuídos 4 pontos quando o nível de exploração, ou afirmação ou resolução é o mais alto, e atribui-se 1 ponto quando o nível de exploração, ou afirmação ou resolução é o mais baixo possível. A partir da cotação, podem ser calculadas as médias da identidade étnica (total), e dos seus domínios: exploração, afirmação e resolução.

Tabela 1 – Análise factorial da Escala de Identidade Étnica

Item	Resolução	Afirmação	Exploração
etn1			
etn2			
etn3	.575		
etn4			
etn5			.568
etn6			.663
etn7		.677	
etn8			.641
etn9		.722	
etn10		.765	
etn11			.543
etn12	.803		
etn13		.748	
etn14	.810		
etn15			.716
etn16		.655	
etn17	.776		
Valor próprio	5.082	3.076	1.357
% Variância	29.893	18.095	7.983
% V. Acumulada	29.893	47.988	55.972

Nota: apresentam-se apenas as cargas factoriais superiores a .50; V. = Variância.

Foi feita uma análise factorial utilizando a extracção máxima verosimilhança e a rotação oblíqua, tal como Umaña-Taylor *et al.* (2004), que confirmou os três domínios propostos pelas mesmas autoras (Tabela 1). Estes três factores explicam 56% da variância total da escala. Foram eliminados os itens 1 (sub-escala da Afirmação), 2 e 4 (sub-escala da Exploração), por terem cargas factoriais inferiores a .50.

Por este ser um método de extracção não-ortogonal, permitindo a existência de relações entre os factores, sendo mais difícil de interpretar e conseqüentemente desaconselhado (Maroco, 2003), optou-se por fazer uma outra Análise Factorial com o método de rotação ortogonal *varimax*, e com o método de extracção componentes principais, com o objectivo de confirmar os domínios encontrados com a rotação oblíqua. No Anexo F é possível verificar que os três domínios se mantêm, e que os itens 1, 2 e 4 foram suprimidos por terem cargas factoriais inferiores a .50. Ao nível da variância explicada pelos três factores, ela também é de 56%.

Assim, a escala ficou reduzida a 14 itens, e desses, cinco compõem a dimensão de afirmação (itens 7, 9, 10, 13 e 16), cinco são itens da dimensão exploração (itens 5, 6, 8, 11 e 15), e por fim, quatro são itens da dimensão resolução (itens 3, 12, 14 e 17).

As consistências internas dos domínios da Identidade Étnica e do seu total revelaram-se elevadas: exploração (.808), resolução (.856), afirmação (.834) e identidade étnica (.832).

Procedimento

A primeira fase de recolha de dados foi efectuada em Março de 2006, junto de todas as turmas do 3º ciclo da Escola 1. A segunda fase de recolha de dados foi efectuada em Março e Abril de 2008, junto dos alunos que foram autorizados a participar no estudo, pelos seus pais, na Escola 3 e 4, ou junto das turmas indicadas pela direcção da escola, na Escola 2.

Apesar das escalas conterem as instruções de preenchimento, os alunos esclareceram as suas dúvidas à medida que preenchiam os inquéritos, junto do adulto que os estava a aplicar.

Resultados

As hipóteses acima apresentadas dizem respeito, de forma geral, às relações existentes entre as variáveis deste estudo, e às diferenças nos níveis de identidade étnica, entre etnias.

Nesta análise de resultados começa-se por analisar as diferenças entre etnias, quanto às suas médias de identidade étnica e seus domínios. Pretende-se averiguar se existem diferenças nos resultados da Escala de Identidade Étnica, consoante a etnia dos participantes, como sucede em estudos anteriormente referidos (Bracey, *et al.*, 2004; Martinez & Dukes, 1997; Phinney, 1992; Roberts *et al.*, 1999; Umaña-Taylor *et al.*, 2004; Umaña-Taylor & Shin, 2007). Atendendo ao facto das variâncias das populações não serem homogéneas, é utilizado o teste de Kruskal-Wallis para averiguar essas diferenças (Maroco, 2003), e é utilizada a comparação múltipla de medianas para amostras independentes para entender entre que grupos de etnias existem diferenças (Maroco & Bispo, 2003). Estas análises respondem às duas primeiras hipóteses enunciadas.

De forma a aprofundar melhor a análise das médias entre etnias, foi realizada uma análise da contribuição da interação entre a etnia dos participantes e a escola que frequentam, para as médias da identidade étnica e seus domínios. Para tal, foram utilizadas uma ANOVA two-way, e uma MANOVA.

Para responder às hipóteses que dizem respeito às relações entre exploração, resolução, auto-estima e autoconceito, ou aos efeitos dos domínios da identidade étnica sobre a auto-estima, fazem-se dois tipos de análises: correlações e análises de regressão linear.

Na literatura existente, a pertença à maioria ou a uma minoria étnica, num determinado contexto, tem, como foi referido anteriormente, um peso para a importância da própria etnicidade, e para a relação entre indicadores de bem-estar, identidade étnica e seus domínios (Umaña-Taylor, 2004; Umaña-Taylor & Shin, 2007). Assim, para além de serem apresentadas as referidas análises para a totalidade da amostra, são também apresentadas as relações entre variáveis, e os efeitos dos domínios da identidade étnica sobre a auto-estima, para as etnias dentro das diferentes escolas.

Apesar de não haver nenhuma hipótese sobre os efeitos dos domínios da identidade étnica sobre o autoconceito, as elevadas correlações entre estas variáveis justificam a inclusão destas análises, realizadas tanto para a amostra total, como para os participantes das várias etnias, dentro das várias escolas.

Diferenças entre etnias: níveis de identidade étnica e seus domínios

Para responder às duas primeiras hipóteses, começou-se por definir os grupos de etnias a partir das respostas dos participantes ao primeiro item da EIE (Anexo C), que pedia para os alunos dizerem com que etnia se identificavam. Procurou-se agrupar as etnias que surgiram nesse item, e foram considerados apenas três grupos de etnias, por serem os mais

numerosos: o grupo de etnia portuguesa, o grupo de etnias africanas (apenas dos PALOP), e o grupo de etnias luso-africanas (etnia mista – portuguesa e africanas dos PALOP).

Tabela 2 – Frequência de participantes por etnias

	Frequência	%
Portuguesa	244	51.6
PALOP	93	19.7
Luso-Africanas	44	9.3
Total (válido)	381	80.5
Em falta	92	19.5
Total	473	100.0

Na Tabela 2 pode constatar-se que a grande maioria dos participantes se identifica com a etnia portuguesa (52%), dividindo-se o resto dos participantes pelas etnias africanas (20%), e pelas etnias luso-africanas (9%). Os valores em falta dizem respeito a ausência de resposta ou a participantes que se identificaram com outras etnias.

Tabela 3 – Diferenças nas médias de identidade étnica e seus domínios, por etnias

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	χ^2 (g.l.)	Sig.
Exploração	Portuguesa	239	2.3785	.76005	6.173(2)	.046
	PALOP	86	2.6413	.69689		
	Luso-Africanas	44	2.4455	.76530		
	Total	369	2.4477	.75239		
Resolução	Portuguesa	240	2.8628	.78476	9.357(2)	.009
	PALOP	88	3.1420	.84552		
	Luso-Africanas	44	3.0587	.60563		
	Total	372	2.9521	.78864		
Afirmação	Portuguesa	239	3.5977	.65450	9.143(2)	.010
	PALOP	87	3.3414	.77614		
	Luso-Africanas	44	3.5580	.67160		
	Total	370	3.5327	.69332		
Identidade Étnica	Portuguesa	240	2.9540	.52066	2.483(2)	.289
	PALOP	88	3.0439	.61346		
	Luso-Africanas	44	3.0202	.44880		
	Total	372	2.9831	.53649		

A partir da Tabela 3, verifica-se a existência de diferenças significativas entre os grupos de etnias, quanto às suas médias de exploração ($\chi^2(2, N=369)=6,173, p=.046$). Essas

diferenças ocorrem entre a etnia portuguesa e as etnias africanas ($p=.014$) (Quadro 1, Anexo G), sendo o último grupo que apresenta médias mais elevadas de exploração (Tabela 3).

Existem, também, diferenças significativas nas médias de resolução entre os grupos de etnias ($\chi^2(2, N=372)=9,357, p=.009$) (Tabela 3), e essas diferenças dão-se entre o grupo de etnia portuguesa e o grupo de etnias africanas ($p=.003$) (Quadro 2, Anexo G). Também neste caso é o grupo de etnias africanas que apresenta médias mais elevadas de resolução, comparando com o grupo de etnia portuguesa (Tabela 3).

No que diz respeito à afirmação, verificam-se diferenças significativas nas médias desta variável entre os grupos de etnias ($\chi^2(2, N=370)= 9,143, p=.010$) (Tabela 3). Essas diferenças são entre o grupo de etnia portuguesa e o grupo de etnias africanas ($p=.006$) (Quadro 3, Anexo G), porém, é o grupo de etnia portuguesa que apresenta médias mais elevadas de afirmação (Tabela 3).

Por fim, não existem diferenças significativas nas médias de identidade étnica entre os grupos de etnias ($\chi^2(2, N=372)=2.483, p=.289$) (Tabela 3).

Efeitos da interacção entre etnia e escola

Depois de verificar a existência de diferenças entre alguns dos grupos étnicos, quanto às médias apresentadas nos domínios da identidade étnica, tentou-se aprofundar um pouco mais os resultados, procurando testar os efeitos da interacção entre a etnia dos participantes e a escola frequentada, para as médias de identidade étnica. A ANOVA two-way não revelou efeitos significativos desta interacção para esta variável ($F(372,5)=.203, p=.961$).

Também se realizou uma MANOVA para testar os efeitos da interacção entre a escola frequentada e a etnia dos participantes, sobre as médias dos participantes nas dimensões da identidade étnica, mas não se verificaram efeitos significativos: exploração ($F(369,5)=.559, p=.731$), resolução ($F(369,5)=.114, p=.989$), e afirmação ($F(369,5)=.648, p=.663$).

Diferenças entre escolas: relações entre auto-estima, autoconceito, exploração e resolução

Para responder às hipóteses que se referiam às relações entre exploração, resolução, auto-estima, e autoconceito, apresentam-se os resultados da amostra total e os resultados das etnias, por escolas. Estes resultados estão organizados por hipóteses.

A distribuição dos participantes por etnias foi anteriormente apresentada. Na Tabela 4 é possível observar a frequência de participantes por etnias, em cada escola. Na escola 1 há uma maioria de alunos que se identifica com as etnias africanas (43%) e luso-africanas

(23%), havendo menos alunos a considerar-se da etnia portuguesa (34%). Nas outras escolas existe uma maioria de alunos que se identifica com a etnia portuguesa: 98% na escola 2, 71% na escola 3, e 92% na escola 4.

Tabela 4 – Frequência de participantes por etnias, por escolas

		Escola				Total
		Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	
Grupos por Etnia	Portuguesa	56 34.1%	87 97.8%	56 70.9%	45 91.8%	244 64.0%
	Africanas	70 42.7%	0 .0%	20 25.3%	3 6.1%	93 24.4%
	Luso-africanas	38 23.2%	2 2.2%	3 3.8%	1 2.0%	44 11.5%
Total		164 100.0%	89 100.0%	79 100.0%	49 100.0%	381 100.0%

Na mesma tabela, é também possível verificar que existem grupos de etnias, nas Escolas 2, 3 e 4, que possuem menos de 4 participantes. Desta forma, procede-se à análise das relações entre variáveis, para as etnias cujo $n \geq 20$ (Tabela 4).

A terceira hipótese deste estudo diz respeito à associação entre auto-estima e exploração. Na Tabela 5, pode-se constatar que a auto-estima apresenta correlações positivas e fracas com a exploração ($r = .116$), para a totalidade da amostra.

Tabela 5 – Correlações entre variáveis do estudo, para toda a amostra

	Exploração	Resolução	Auto-estima
Resolução	.535(**) (453)		
Auto-estima	.116(*) (452)	.127(**) (456)	
Autoconceito	.165(**) (452)	.242(**) (456)	.650(**) (470)

Número de participantes entre parênteses; nível de significância: (**) $p= 0.01$; (*) $p= 0.05$.

Na Tabela 6, pode-se verificar que a exploração apresenta uma associação significativa, positiva, e moderada com a auto-estima entre os alunos de etnia portuguesa, na escola 1 ($r = .419$), e na escola 2 ($r = .247$). Nenhuma das outras etnias, nas várias escolas, apresenta uma relação significativa entre a auto-estima e a exploração.

No que diz respeito à quarta hipótese, que postulava uma associação positiva entre a auto-estima e a resolução, e que a resolução tinha efeitos significativos sobre a auto-estima, foram feitos dois tipos de análises: correlações entre variáveis e análises de regressão linear. Para a amostra total, verifica-se uma correlação significativa, positiva e fraca entre estas variáveis ($r = .127$) (Tabela 5). A partir da análise de regressão linear, realizada com o intuito de verificar se os domínios da identidade étnica têm efeitos sobre a auto-estima dos participantes deste estudo, verifica-se que a resolução tem um efeito pequeno, embora significativo, explicando apenas 1.3% da variância da auto-estima ($\beta = .124$, $t = 2.655$, $p = .008$).

Quanto às análises realizadas por escola, e por etnia, na Tabela 6, verifica-se que a resolução e a auto-estima possuem uma associação significativa, positiva e moderada nos participantes de etnia portuguesa, nas escolas 1 ($r = .270$), e 2 ($r = .269$). Também as etnias africanas apresentam uma correlação significativa entre estas variáveis, na escola 1 ($r = .257$). Mas para os participantes das etnias luso-africanas não existe relação significativa entre estas variáveis. As análises de regressão linear revelaram que na escola 1, a exploração tem efeitos significativos sobre a auto-estima ($\beta = .419$, $t = 3.297$, $p = .002$), explicando 16% da variância dos valores da auto-estima, nos participantes de etnia portuguesa. A afirmação e a resolução não têm efeitos significativos sobre esta variável, entre estes participantes. No que diz respeito à escola 2, é a resolução que tem efeitos significativos sobre a auto-estima ($\beta = .269$, $t = 2.555$, $p = .012$), explicando 6.1% da variância dos valores desta auto-representação, nos participantes de etnia portuguesa desta escola. A exploração e a afirmação não têm efeitos significativos sobre a auto-estima, nestes participantes. Nas outras escolas, e nas outras etnias, não se verificaram efeitos dos domínios da identidade étnica sobre a auto-estima.

A quinta hipótese dizia respeito à relação entre exploração e autoconceito. Tal como era esperado, verificou-se uma relação positiva e fraca, entre estas variáveis ($r = .165$), para totalidade da amostra (Tabela 5). Porém, na Tabela 6, é possível constatar que apenas os participantes de etnia portuguesa da escola 3 apresentam uma correlação significativa entre estas variáveis ($r = .269$).

A sexta hipótese postulava uma relação positiva entre a resolução e o autoconceito. Na Tabela 5 é possível observar a existência dessa relação significativa, positiva e fraca, entre estas variáveis ($r = .242$), quando são considerados todos os participantes do estudo.

Quanto aos resultados desta relação, para as etnias, em cada escola, a etnia portuguesa apresenta uma relação significativa, positiva e moderada entre estas variáveis, na escola 1 ($r = .402$) e na escola 2 ($r = .399$). Já nos participantes de etnias africanas, da escola 1 essa

correlação também é significativa, positiva e moderada ($r = .284$). Por fim, entre os participantes de etnias Luso-africanas, não se verifica uma relação entre estas variáveis (Tabela 6).

Tabela 6 – Correlações entre as variáveis do estudo, por escolas, por etnias

			Exploração	Resolução	Auto-estima
Escola 1	Etnia portuguesa	Resolução	.505(**) (53)		
		Auto-estima	.419(**) (53)	.270(*) (54)	
		Autoconceito	.267 (53)	.402(**) (54)	.584(**) (56)
	Etnias africanas	Resolução	.425(**) (63)		
		Auto-estima	-.036 (63)	.257(*) (65)	
		Autoconceito	-.082 (63)	.284(*) (65)	.628(**) (70)
	Etnias luso-africanas	Resolução	.502(**) (38)		
		Auto-estima	.201 (38)	-.012 (38)	
		Autoconceito	.171 (38)	.029 (38)	.805(**) (38)
Escola 2	Etnia Portuguesa	Resolução	.497(**) (86)		
		Auto-estima	.247(*) (86)	.269(*) (86)	
		Autoconceito	.125 (86)	.399(**) (86)	.665(**) (87)
Escola 3	Etnia Portuguesa	Resolução	.525(**) (56)		
		Auto-estima	.050 (56)	.020 (56)	
		Autoconceito	.269(*) (56)	.183 (56)	.603(**) (56)
	Etnias Africanas	Resolução	.630(**) (20)		
		Auto-estima	.098 (20)	.077 (20)	
		Autoconceito	.220 (20)	.059 (20)	.817(**) (20)
Escola 4	Etnia Portuguesa	Resolução	.714(**) (44)		
		Auto-estima	-.156 (44)	-.034 (44)	
		Autoconceito	.115 (44)	.174 (44)	.550(**) (45)

Número de participantes entre parênteses; nível de significância: (**) $p = 0.01$; (*) $p = 0.05$.

Perante as correlações entre autoconceito e domínios da identidade étnica, mais fortes do que as correlações com a auto-estima, optou-se por realizar uma análise de regressão linear para entender quais os efeitos dos domínios da identidade étnica sobre o autoconceito. Para a amostra total, num primeiro modelo explicativo, verificou-se que a resolução apresenta efeitos significativos sobre o autoconceito ($\beta = .245$, $t = 5.369$, $p < .001$), explicando 5.8% da variância desta variável. Num segundo modelo, a conjugação da resolução ($\beta = .219$, $t = 4.736$, $p < .001$), com a afirmação ($\beta = .131$, $t = 2.828$, $p = .005$), prediz 7.3% da variância dos resultados do autoconceito.

A mesma análise foi realizada para cada etnia, dentro de cada escola. Assim, verificou-se que na escola 1, a resolução explica uma parte considerável da variância do autoconceito, 15.5% ($\beta = .414$, $t = 3.251$, $p = .002$), para os participantes de etnia portuguesa. Já no que diz respeito aos participantes de etnias africanas da mesma escola, também é a resolução que apresenta efeitos significativos sobre o autoconceito ($\beta = .266$, $t = 2.152$, $p = .035$), explicando 5.5% da variância dos níveis desta variável. Na escola 2, a resolução apresenta-se como um preditor do autoconceito dos participantes de etnia portuguesa ($\beta = .399$, $t = 3.983$, $p < .001$), explicando 14.9% do seu autoconceito. Na escola 3, num primeiro modelo explicativo, a afirmação explica 5.7% da variância do autoconceito dos alunos de etnia portuguesa ($\beta = .273$, $t = 2.081$, $p = .042$). Num segundo modelo explicativo, a combinação da afirmação ($\beta = .265$, $t = 2.085$, $p = .042$), com a exploração ($\beta = .262$, $t = 2.059$, $p = .044$), explicam 11% da variância do autoconceito dos participantes de etnia portuguesa. Nos outros grupos, e na escola 4 não surgem resultados significativos.

Discussão

Em primeiro lugar, discutem-se os resultados que se referem às hipóteses enunciadas. De seguida, e de forma breve, discutem-se os resultados das análises de regressão linear realizadas para averiguar os efeitos dos domínios da identidade étnica sobre os níveis de autoconceito. Seguidamente, discutem-se, os motivos que podem justificar resultados tão elevados na sub-escala da afirmação. Por fim, são apresentados alguns limites do estudo e algumas sugestões para estudos futuros.

Diferenças entre etnias: níveis de identidade étnica e seus domínios

As primeiras hipóteses deste estudo dizem respeito às diferenças entre grupos de etnias, nos níveis de identidade étnica e seus domínios.

Esperava-se que os participantes de etnia portuguesa, por constituírem a maioria, e a cultura *mainstream*, tivessem níveis de identidade étnica mais baixos do que os alunos provenientes doutros países ou filhos de imigrantes. Esta hipótese não foi confirmada, pois não foram encontradas diferenças significativas nos níveis de identidade étnica entre os grupos de etnia portuguesa, africanas (PALOP), e luso-africanas.

Apesar da ausência de diferenças significativas, pode-se dizer que existe uma tendência para que sejam os adolescentes de etnia portuguesa a apresentar níveis mais baixos de identidade étnica, em comparação aos adolescentes de minorias étnicas, que apresentam maiores níveis de exploração e resolução, o que significa que tendem a investir mais nesta área da sua vida, do que os seus pares pertencentes à maioria étnica.

Assim, e embora não haja significância estatística, os resultados da primeira hipótese aproximam-se com os estudos que demonstraram que as minorias étnicas apresentam níveis mais elevados de identidade étnica do que os membros da etnia maioritária de um país (Bracey, *et al.*, 2004; Martinez & Dukes, 1997; Phinney, 1992; Roberts *et al.*, 1999).

Poder-se-ia pensar que estes resultados se devem ao contexto em que estes dados foram recolhidos. Segundo vários autores (Martinez & Dukes, 1997; Phinney, 1992; Phinney *et al.*, 1997; Umaña-Taylor & Shin; 2007), a identidade étnica depende do contexto e da relação minoria/maioria vivida nesse contexto.

Phinney (1996) refere que a saliência da própria etnia depende do estatuto social dessa etnia, na sociedade em que os seus membros estão inseridos. Assim, os membros das minorias étnicas são confrontados com problemas como possuírem menos poder e estatuto na sociedade maioritária, com experiências de preconceito e discriminação, o que aumenta a saliência da sua etnia.

Os resultados de alguns estudos demonstram que quando os membros da maioria, por exemplo, adolescentes americanos brancos, se encontram num contexto onde eles constituem uma minoria, sendo a maioria os afro-americanos ou os latino americanos, os níveis de identidade étnica dos americanos brancos são elevados (Roberts *et al.*, 1999, Umaña-Taylor & Shin, 2007). As últimas autoras justificam estes resultados à luz da saliência que a etnia ganha quando se está num contexto dissonante, no fundo, quando se é "diferente" (Umaña-Taylor & Shin, 2007). Por outro lado, nesta situação, a etnia pode

desempenhar um papel importante para o *self* do indivíduo (Rosenberg, 1986, cit. por Umaña-Taylor & Shin, 2007), para a sua auto-estima, e para o seu autoconceito.

É possível interpretar a ausência de diferenças nos níveis de identidade étnica, entre os diferentes grupos de etnias deste estudo, à luz desta perspectiva da saliência. Por um lado, as etnias africanas e luso-africanas constituem uma minoria na sociedade, e geralmente, com baixo estatuto socio-económico, o que desperta a saliência da sua etnia, segundo a literatura citada. Por outro lado, os próprios portugueses constituem uma minoria no contexto em que os dados foram recolhidos. Embora o Concelho da Amadora tenha população muito heterogénea, existem zonas onde a maioria branca constitui a minoria. E existem outras onde os imigrantes e descendentes destes são a minoria.

Se a identidade se constrói no contacto com o outro, por referência à alteridade (Vieira, 2000), podemos colocar a hipótese da presença da diversidade cultural e étnica no dia-a-dia dos adolescentes portugueses, bem como de outras etnias, consistir uma motivação para a exploração da sua própria etnia, o que se deverá traduzir na resolução da própria etnia, aumentando os níveis de identidade étnica destes adolescentes.

No caso concreto dos participantes deste estudo, talvez seja possível que estes adolescentes se sintam, de alguma forma, pressionados a definirem-se enquanto membros de uma determinada etnia, por viverem num contexto multicultural ou multiétnico.

Embora o contexto tenha um peso para a formação da identidade étnica (Phinney, 2004), como foi referido na revisão da literatura, e discutido anteriormente, os resultados referentes à segunda hipótese deste estudo, levantam outra explicação para a não confirmação da primeira hipótese.

Assim, a segunda hipótese diz respeito às diferenças nos níveis dos domínios da identidade étnica, entre etnias, e tal como postulado, foram encontradas diferenças significativas nas médias dos domínios da identidade étnica, mas apenas entre o grupo de etnia portuguesa e o grupo de etnias africanas. Assim, o grupo de etnias africanas apresenta maiores níveis de exploração e resolução do que os seus pares portugueses, mas é o último grupo que apresenta maiores níveis de afirmação da sua etnicidade.

Estes resultados aproximam-se dos estudos que analisam as diferenças nos níveis dos domínios, por etnias. Nesses trabalhos os grupos minoritários apresentaram níveis mais elevados de resolução e exploração, do que os indivíduos da maioria étnica (Umaña-Taylor *et al.*, 2004; Umaña-Taylor & Shin, 2007). Mas já no que diz respeito aos níveis de afirmação, tende a ser o grupo de americanos brancos a apresentar maiores níveis desta variável (Umaña-Taylor, *et al.*, 2004; Umaña-Taylor & Shin, 2007), tal como sucedeu neste estudo com os participantes que se identificaram com a etnia portuguesa.

Com a confirmação desta segunda hipótese, pode-se colocar uma outra hipótese explicativa dos resultados da primeira hipótese. Se a identidade étnica consiste na média de todos os seus domínios, e neste estudo, o grupo de etnias africanas apresentou níveis mais elevados de exploração e resolução, e o grupo de etnia portuguesa apresentou níveis mais elevados de afirmação, pode-se supor que as diferenças nas médias de identidade étnica foram anuladas, por ter havido um equilíbrio de resultados. Assim, o grupo de etnias africanas explora mais a sua etnicidade, e tende a resolvê-la, mas apresenta baixos níveis de afirmação e sentimento de pertença; por seu lado, embora os participantes de etnia portuguesa não dediquem tanto tempo a conhecer a sua etnicidade, nem saibam tão bem o que esta significa para eles, têm sentimentos positivos face a ser português.

Deste modo, parece ser mais interessante analisar os resultados dos diferentes domínios, que nos permitem diferenciar melhor os perfis de identidade étnica dos membros das várias etnias, do que os resultados globais da identidade étnica.

Diferenças entre escolas: relações entre auto-estima, autoconceito, exploração e resolução

As restantes hipóteses deste estudo diziam respeito às relações entre exploração, resolução, auto-estima e autoconceito, havendo também uma hipótese que postulava um efeito da resolução sobre a auto-estima.

Os resultados são discutidos por hipóteses, para a totalidade da amostra e para as escolas e grupos étnicos dentro destas. Sempre que seja relevante, os resultados são discutidos tendo em conta as características de cada escola, inferidas a partir das características dos seus participantes.

A terceira hipótese postulava a existência de uma relação positiva entre auto-estima e exploração. Esta hipótese foi confirmada. Tal como noutros estudos, entre os nossos participantes, existe uma tendência para que a resultados mais elevados de exploração correspondam resultados mais elevados de auto-estima (Umaña-Taylor *et al.*, 2004; Umaña-Taylor *et al.*, 2008; Umaña-Taylor & Shin, 2007; Umaña-Taylor, & Updegraff, 2007). Contudo, a associação encontrada é baixa (.116), quando comparada com as associações encontradas nos referidos estudos que variam entre etnias, mas cujos valores são mais elevados (entre .11 e .39). Nestes estudos, as associações mais baixas surgem no grupo de americanos brancos. Assim, pode-se supor que atendendo à composição da nossa amostra, maioritariamente portuguesa, a correlação encontrada é semelhante à encontrada noutros estudos, para o grupo de maioria étnica. Uma outra hipótese explicativa destes resultados prende-se com a idade dos participantes deste estudo, que é, de modo geral, mais baixa do

que as idades médias dos participantes dos estudos acima citados. A importância da idade para o desenvolvimento identidade étnica será aprofundada mais à frente.

Quando se calculam estas correlações dividindo a amostra por escolas, e dentro destas, por etnias, verifica-se que tanto na escola 1 como na escola 2, foi confirmada a relação entre auto-estima e exploração, entre os participantes que se identificaram com a etnia portuguesa. Nestas escolas, os participantes de etnia portuguesa que exploram mais a sua etnicidade, são também aqueles que têm níveis mais elevados de auto-estima.

Na escola 1 são muitos os alunos que se identificam com as etnias africanas e luso-africanas, embora apenas uma minoria possua, de facto, nacionalidade africana ou dupla (luso-africanas) (Tabela 6 e Quadro 5, Anexo A). É contudo um facto, que nesta escola, existe um número semelhante de alunos portugueses e alunos estrangeiros, e por outro lado, que a maioria dos pais destes alunos é de origem estrangeira (Quadros 6 e 7, Anexo A), o que pode ter contribuído para a identificação dos alunos com etnias africanas e luso-africanas.

Estes resultados podem ser entendidos à luz do papel que o contexto pode desempenhar no desenvolvimento da identidade étnica. Assim, tal como foi explicado na revisão de literatura, quando os indivíduos se encontram num contexto onde constituem a minoria étnica, a saliência da sua etnicidade é maior, e por isso tende a explorar mais os assuntos da sua etnia, e conseqüentemente a atribuir maior importância a esses assuntos, o que se traduz numa relação mais forte entre a exploração e a auto-estima (Umaña-Taylor, 2004; Umaña-Taylor & Shin, 2007).

Se esta hipótese explicativa é válida para os resultados dos participantes de etnia portuguesa da escola 1, que constituem uma minoria, tal não acontece na escola 2, em que praticamente não existem alunos de etnias estrangeiras ou mistas, a avaliar pela amostra recolhida, e embora ela tenha sido por conveniência (Quadros 5, 6 e 7, Anexo A). Tendo em conta o contexto pouco multicultural desta escola, não seria de esperar uma relação entre estas variáveis, de acordo com a literatura que demonstra que esta relação sucede sobretudo quando há “dissonância contextual”, aumentando a saliência da etnicidade dos indivíduos (Umaña-Taylor, 2004; Umaña-Taylor & Shin, 2007). Não obstante, esta escola está inserida no contexto mais alargado de um município onde a variedade étnica é muita, sendo possível, e provável, o contacto com diferentes culturas. Podemos então colocar a hipótese destes resultados se deverem à presença da diferença, fora dos muros da escola.

No que diz respeito à quarta hipótese, nela postulava-se a existência de uma relação positiva entre a resolução da própria etnia, e a auto-estima, e também se esperava que a resolução predissesse os resultados da auto-estima. No conjunto dos participantes esta

hipótese foi confirmada, pois foi encontrada uma relação significativa e positiva, embora fraca, entre estas variáveis, e foi também encontrado um efeito significativo, embora pequeno, da resolução sobre os níveis de auto-estima dos participantes. Estes resultados vão de encontro aos estudos anteriormente citados que postulam esta mesma relação (Umaña-Taylor *et al.*, 2004; Umaña-Taylor *et al.*, 2008; Umaña-Taylor & Shin, 2007; Umaña-Taylor, & Updegraff, 2007), e efeito da resolução sobre a auto-estima (Umaña-Taylor & Shin, 2007). Quando se compara a correlação encontrada neste estudo, entre a totalidade dos participantes, e as relações encontradas noutros estudos, verifica-se, mais uma vez, que noutros estudos esta relação é mais forte (entre .17 e .40) (Umaña-Taylor *et al.*, 2004; Umaña-Taylor *et al.*, 2008; Umaña-Taylor & Shin, 2007; Umaña-Taylor, & Updegraff, 2007). Tal como foi discutido a propósito da hipótese anterior, estes resultados poderão estar relacionados com a composição da amostra deste estudo, maioritariamente portuguesa.

No que diz respeito à análise desta relação tendo em conta o contexto escolar e as etnias dos participantes, esta hipótese foi confirmada na escola 1, no grupo de etnia portuguesa, e no grupo de etnias africanas, e na escola 2, no grupo de etnia portuguesa.

Poder-se-ia dizer que a escola 1 é um contexto multicultural onde estão presentes alunos de diferentes nacionalidades, e origens. Desta forma, no seu dia-a-dia os vários alunos confrontam-se e convivem com a presença de colegas de países diferentes, e pela presença de colegas, que mesmo tendo nascido em Portugal, têm origem estrangeira. Este contexto parece contribuir para o aumento da saliência da própria etnicidade, e para a importância destes assuntos para a auto-estima. Os resultados encontrados estão de acordo com os estudos feitos noutros países (Umaña-Taylor, 2004; Umaña-Taylor & Shin, 2007). Segundo a literatura, também seria de esperar que essa relação fosse mais importante entre os membros do grupo minoritário, naquele contexto (Umaña-Taylor & Shin, 2007). Sendo a etnia portuguesa, a etnia minoritária na escola 1, os resultados encontrados estão de acordo com a literatura existente.

Na hipótese quatro postulava-se também um efeito significativo da resolução sobre a auto-estima, e esta parte da hipótese não foi confirmada para este grupo étnico, na escola 1, pois neste grupo é a exploração que melhor prediz os níveis de auto-estima. Estes resultados não estão de acordo com outros estudos, na medida em que, em vários grupos étnicos, costuma ser a resolução a ter efeitos significativos sobre os níveis de auto-estima (Umaña-Taylor & Shin, 2007). Contudo, se a identidade se constrói no contacto com o outro, com a alteridade (Vieira, 2000), o contacto com diferentes etnias parece ser importante para os adolescentes de etnia portuguesa, que procuram conhecer melhor a sua etnia, investindo nessa parte da sua vida. A exploração da própria etnicidade ganha um peso significativo

para o bem-estar destes participantes, à luz dos resultados. Por outro lado, a média da idade dos participantes desta escola é mais elevada, do que nas outras escolas, o que se pode traduzir em mais oportunidades de explorar a própria etnicidade (Davey *et al.*, 2003; Marcia, 1966; Martinez & Dukes, 1997). O contributo da idade para o desenvolvimento da identidade étnica é discutido mais à frente.

No que diz respeito aos resultados encontrados no grupo de etnias africanas, estes estão de acordo com a literatura, que postula a importância que a identidade étnica, em geral, tem para a auto-estima dos membros de minorias étnicas (Phinney, 1990; Roberts *et al.*, 1999). Por outro lado, a relação entre auto-estima e resolução é, geralmente, mais forte do que a relação da auto-estima com outras dimensões da identidade étnica (Umaña-Taylor *et al.*, 2004; Umaña-Taylor & Shin, 2007; Umaña-Taylor *et al.*, 2008), o que também se confirmou neste grupo. Embora o grupo de etnias africanas seja um grupo maioritário na escola 1, trata-se de um grupo minoritário na sociedade, que se confronta com o seu baixo poder social e económico, e com a discriminação, aspectos que aumentam a saliência da etnicidade (Martinez & Dukes, 1997; Phinney, 1990).

A confirmação da quarta hipótese, manifesta na relação entre auto-estima e resolução, e nos efeitos significativos da última variável sobre a primeira, presente nos adolescentes de etnia portuguesa da escola 2, demonstra que para os participantes portugueses desta escola se sentirem bem consigo próprios, é importante saberem o que significa, para eles, pertencer à etnia portuguesa. Estes resultados podem ser entendidos, por um lado, à luz do papel que o contexto pode desempenhar para o desenvolvimento da identidade étnica (Umaña-Taylor, 2004; Umaña-Taylor & Shin, 2007), como foi referido e discutido anteriormente, e por outro lado, coloca-se a hipótese destes resultados estarem relacionados com a idade destes participantes.

Segundo Phinney (1993, cit. por Martinez & Dukes, 1997), a formação da identidade étnica leva tempo, e portanto, os níveis de identidade étnica tendem a aumentar com a idade. Isto é, os níveis de exploração, resolução e afirmação, tendem a aumentar com a idade. Também segundo Marcia (1966), o desenvolvimento da identidade ocorre por estádios, e os níveis de exploração e resolução vão aumentando ao longo desse processo de construção. Desta forma, pode-se supor que os baixos níveis de exploração encontrados entre estes participantes, que correspondem aos estádios de identidade difusa e identidade outorgada de Marcia (1966) e de Umaña-Taylor *et al.* (2004), e, por outro lado, os níveis elevados de resolução encontrados entre os participantes, que correspondem ao estádio de identidade outorgada, pois não estão associados a níveis de exploração elevados, tanto no desenvolvimento da identidade (Marcia, 1966), como no desenvolvimento de identidade

étnica (Umaña-Taylor *et al.*, 2004), podem estar relacionados com a idade dos participantes. Se essa exploração ainda não aconteceu, mas a resolução é elevada, estes participantes podem ter resolvido a sua identidade a partir da identificação com a etnia de outros. Esta interpretação ganha significado junto do estudo de Davey *et al.* (2003), segundo o qual, os adolescentes mais novos tendem a identificar-se prontamente com a etnia dos seus pais, enquanto que os adolescentes mais velhos tendem a explorar várias hipóteses de identidade, em contextos diferentes e com etnias diferentes, de forma a resolverem a sua identidade, através de um processo de conhecimento profundo. O papel da idade, discutido a propósito destes participantes, pode também ter contribuído para os resultados doutras hipóteses, noutros grupos, como foi anteriormente salientado.

A quinta hipótese deste estudo dizia respeito à relação entre exploração e autoconceito, postulando uma associação positiva entre estas variáveis. Esta hipótese foi confirmada para a amostra total, o que está de acordo com os resultados do estudo de Phinney (1989), em que os adolescentes com idades entre os 15 e os 17 anos, que apresentavam maiores níveis de exploração, nos estádios de identidade étnica em moratória ou construída, eram aqueles que apresentavam maiores níveis nas várias competências do autoconceito.

No que diz respeito à análise destas correlações por escolas, foi encontrada uma associação positiva e moderada entre estas variáveis no grupo de etnia portuguesa da escola 3. Parece que entre estes adolescentes, um maior conhecimento da sua etnia está associado a uma maior percepção da sua competência. Estes resultados estão de acordo com o anteriormente referido estudo de Phinney (1989).

No que diz respeito ao contributo do contexto para os resultados dos participantes desta escola, é importante referir que a maioria destes alunos é de origem portuguesa (Quadros 5, 6 e 7, Anexo A), contudo, embora estes adolescentes pertençam à maioria na sociedade, encontram-se num contexto em que convivem com outras etnias, dentro e fora da escola. E por isso, a saliência da sua etnia será maior, repercutindo-se numa maior exploração da sua etnicidade, o que está de acordo com estudos como o de Umaña-Taylor (2004) e Umaña-Taylor e Shin (2007).

A sexta hipótese postulava a existência de uma relação positiva entre a resolução e o autoconceito. Esta hipótese foi confirmada para a totalidade da amostra, o que, mais uma vez, está de acordo com os resultados encontrados no estudo de Phinney (1989).

Também foram encontradas relações significativas entre estas variáveis, na etnia portuguesa e nas etnias africanas, na escola 1, e na etnia portuguesa na escola 2. À semelhança do que foi dito a respeito da auto-estima, por um lado, o contexto em que todos estes alunos estão inseridos, quer constituam a maioria ou uma minoria, é um contexto que

pode contribuir para a saliência da própria etnia, e para a relação entre os aspectos da identidade étnica e o bem-estar dos indivíduos (Umaña-Taylor, 2004; Umaña-Taylor & Shin, 2007), por outro lado, a importância da identidade grupal para o autoconceito dos indivíduos tem sido salientada no âmbito da teoria da identidade social (Roberts *et al.*, 1999), por fim, embora não haja muitos estudos que relacionem a resolução e o autoconceito, na revisão de literatura foi referida a relação forte e positiva entre auto-estima e autoconceito (Peixoto, 2003). Sendo que, de uma forma geral, e embora estes constructos sejam definidos de forma diferente, e sejam mensuráveis separadamente, se um indivíduo se sente competente em diversos domínios, se possui um autoconceito elevado, também se sentirá bem com a sua pessoa, tendo uma elevada auto-estima. Também nos resultados deste estudo, foi encontrada esta relação positiva e forte, tanto ao nível geral, como para todas as etnias, e em todas as escolas. As correlações entre autoconceito e auto-estima, variam, neste estudo, entre .550 e .805. Desta forma, se a auto-estima apresenta relações significativas com a exploração e a resolução, seria de esperar que também o autoconceito apresentasse associações semelhantes.

Contudo, por serem constructos diferenciados, as relações que apresentam com estas variáveis são também diferentes. Neste estudo, a relação do autoconceito com a exploração e com a resolução, é mais forte do que a relação destas variáveis com a auto-estima, o que demonstra o interesse de estudar melhor estas relações, e tentar entender quais as dimensões do autoconceito que estão mais associadas tanto à exploração como à resolução.

Efeitos dos domínios da identidade étnica sobre o autoconceito

Embora os contributos dos domínios da identidade étnica para o autoconceito não tenham sido abrangidos nas hipóteses enunciadas, por não haver literatura que suportasse essas hipóteses, no decorrer da análise de dados pensou-se que seria relevante ver estes contributos.

Assim, para a amostra total, um modelo que combina a resolução com a afirmação parece explicar parte significativa da variância dos níveis do autoconceito. Estes resultados indicam que saber o que a própria etnia significa para si, e ter sentimentos positivos face à sua etnia é importante para o autoconceito dos participantes deste estudo.

Quando foram analisados os efeitos dos domínios da identidade étnica, por escolas, e por etnias, a resolução foi o domínio da identidade étnica que apresentou efeitos significativos, tanto na escola 1, para a etnia portuguesa, e para as etnias africanas, como na

escola 2, para a etnia portuguesa. Já na escola 3, surgiu novamente uma combinação entre a resolução e a afirmação que explica uma parte significativa dos níveis de autoconceito destes participantes, tal como sucedeu com a amostra total.

Estes resultados podem ser entendidos, por um lado, recuperando o que foi dito a propósito da importância da resolução para estes participantes, na medida em que os níveis desta variável são mais elevados do que os níveis de exploração, em todos os grupos étnicos de todas as escolas. Como foi já discutido, níveis tão elevados de resolução podem indicar que estes adolescentes resolveram a sua identidade étnica de forma outorgada, aderindo à etnia dos seus pais, ou até dos seus pares, sem passar por um período de exploração, ou seja, sem procurar conhecer essa etnia, e mesmo, outras etnias (Davey *et al.*, 2003; Marcia, 1966; Umaña-Taylor *et al.*, 2004). Segundo Davey *et al.* (2003) esta é uma forma de resolução característica dos adolescentes mais novos, o que está de acordo com outros autores que salientam a importância que a idade tem para a construção da identidade (Marcia, 1966), e concretamente, da identidade étnica (Martinez & Dukes, 1997). Por outro lado, embora a afirmação não tenha sido alvo de uma análise mais atenta, o seu contributo para estes resultados é discutido, neste momento, pois, suspeita-se que esse contributo possa ter sido enviesado, por questões metodológicas.

Afirmação

Neste estudo não foi feita uma análise profunda das relações entre a afirmação e as outras variáveis em estudo. Contudo, verifica-se a partir da Tabela 3 e do Quadro 1 (Anexo H) que as médias desta variável são as mais elevadas, de entre todas as variáveis, e para todos os grupos étnicos. Estes resultados são discutidos com o intuito de entender que razões justificam a presença de resultados tão elevados nesta sub-escala, traduzida numa tendência para respostas com cotação máxima, presente em mais de metade da amostra total.

Anteriormente vimos que esta dimensão, herdada da Teoria da Identidade Social, diz respeito ao afecto sentido pela própria etnia. Poder-se-ia pensar que a grande maioria dos nossos participantes gosta muito da sua etnia, e portanto, as suas respostas estão de acordo com esses sentimentos. Esta é uma hipótese explicativa que deve ser testada posteriormente.

Porém, quando se observam os itens da sub-escala da afirmação (Figura 1), constata-se que todos eles estão formulados na forma negativa.

Figura 1 – Itens da sub-escala de afirmação, da EIE

1. Os meus sentimentos relativamente à minha etnia são maioritariamente negativos.
7. Sinto-me mal acerca da minha etnia.
9. Quem me dera ser de outra etnia.
10. Não estou contente com a minha etnia.
13. Se eu pudesse escolher, eu preferia ser de uma etnia diferente.
16. Não gosto da minha etnia.

Estes itens correspondem a uma tradução da escala original de Umaña-Taylor *et al.* (2004). Nos estudos destas autoras não aparecem as médias das sub-escalas, à excepção de um deles, em que são referidas médias muito elevadas nesta sub-escala (perto dos 4 pontos), ao contrário das outras escalas que têm médias que rondam os 3 pontos (Umaña-Taylor & Shin, 2007).

Este pode ser um problema metodológico, pois esta formulação dos itens pode ter induzido os participantes a darem respostas muito positivas a estes itens, o que não sucedeu nas outras sub-escalas. Segundo Phinney (1990, 1992), as escalas que incluem itens formulados na forma negativa apresentam uma reduzida variabilidade de respostas, pois poucos participantes concordam com itens como os acima citados. Ou seja, poucos participantes concordam com frases em que a rejeição da sua etnia é evidente. Na sua escala, Phinney (1992), exclui este tipo de itens, alegando que a desejabilidade social afecta as respostas dos participantes a estes itens.

Encontramos na argumentação de Phinney (1990, 1992) motivos para questionar estes resultados e para sugerir uma revisão desta escala, e uma reformulação destes itens, seguida de uma nova aplicação da escala, a adolescentes das mesmas idades, e no mesmo contexto, de forma a entender se esta hipótese de desejabilidade social é confirmada, ou se, de facto, os adolescentes apresentam níveis tão elevados de afirmação da sua etnia.

Este trabalho demonstra como a análise das relações entre a identidade étnica e o bem-estar psicológico de adolescentes é relevante para entender uma parte importante da vida dos grupos minoritários, mas também dos membros da maioria étnica que vivem em meios multiculturais e multiétnicos. Outro motivo para investir no estudo da identidade étnica e suas relações com bem-estar psicológico é, precisamente, analisar o papel desta variável para a prevenção do mal-estar causado em situações de discriminação, em contextos sociais como a escola, ou outros. Verificam-se diferenças entre as etnias, quanto a estas relações e

realça-se a relevância de analisar o papel dos domínios da identidade étnica na vida dos adolescentes portugueses, estrangeiros, e descendentes de imigrantes.

Um dos limites deste estudo prende-se com o número de participantes, que embora seja considerável, depois dos participantes serem divididos por escolas, e dentro destas, por etnias, houve grupos que ficaram muito pequenos, não sendo possível verificar que relações existem entre as variáveis, nesses grupos.

Ao nível dos participantes deste estudo, existe ainda um outro limite, que está relacionado com o facto do processo de amostragem não ter sido aleatório, na maioria das escolas. Por isso, não se sabe se esta amostragem é representativa das escolas onde os dados foram recolhidos, o que impede que os dados sejam generalizados mesmo nestes contextos escolares. Os dados recolhidos na escola 1, por terem sido recolhidos junto de todos os alunos do 3º ciclo, são representativos da sua população do 3º ciclo.

Neste estudo, a maioria dos participantes tinha nacionalidade portuguesa, porém, muitos pais dos participantes tinham outras nacionalidades. Alguns destes alunos, embora tenham origem estrangeira identificaram-se com a etnia portuguesa. Este é um limite que está relacionado com a escala utilizada. Nesta escala existe um item inicial em que se pretende que os participantes identifiquem a sua etnia. Este item é de resposta aberta, permitindo aos adolescentes escreverem qualquer etnia com que se identifiquem. Nos estudos em que é utilizada a *Multigroup Ethnic Identity Measure* (Phinney, 1992; Roberts *et al.*, 1999), para além de um item de resposta aberta, no início da escala, existe um outro item onde os indivíduos têm de seleccionar a sua etnicidade de entre uma lista de etnias, tais como: negra ou afro-americana; branca, caucasiana, europeia, não hispânica; hispânica ou latina; entre outras, e existem ainda dois itens para identificação da etnia dos pais dos participantes. Levanta-se a hipótese de um enviesamento dos resultados pela existência da possibilidade de participantes cujas origens sejam estrangeiras, neste caso, africanas, se identificarem com a etnia portuguesa. Talvez fosse interessante diferenciar entre portugueses brancos e portugueses negros, como é feito nos estudos americanos, para perceber se, de facto, os níveis de identidade étnica, das suas dimensões, e das suas relações com outras variáveis, diferem entre estes grupos. Por outro lado, a identificação a uma determinada etnia é subjectiva, e depende da vivência de cada um, pelo que não se pode excluir a hipótese de ser importante, ao nível afectivo, para os alunos portugueses de origem estrangeira, a identificação à etnia maioritária, no país onde nasceram. No limite, estes adolescentes são portugueses, e cada vez mais, ser português deixará de estar relacionado com a cor de pele, pois a imigração continuará, e muitos filhos de imigrantes seja de que nacionalidade forem,

nascerão em Portugal, e terão nacionalidade portuguesa, contribuindo para uma população portuguesa cada vez mais multicultural.

Seria interessante testar estas questões com grupos de adolescentes mais velhos, e até, com adultos, de forma a entender que evolução tem a construção da identidade étnica, em Portugal, já que a idade parece ser um factor importante para a construção da identidade (Marcia, 1966), e também da identidade étnica (Davey *et al.*, 2003; Phinney, 1993, cit. por Martinez & Dukes, 1997).

Outro aspecto que tem sido estudado noutros países e que poderia ser interessante estudar em Portugal, é a relação entre identidade étnica e as atitudes face a outros grupos, já que existe alguma evidência empírica de que estes aspectos estão associados de forma positiva, estando uma maior identidade étnica associada a atitudes positivas perante outros grupos étnicos (Phinney Jacoby, & Silva, 2007).

Seria também interessante entender de que forma os aspectos da etnicidade e identidade étnica, estão relacionados com aspectos escolares, nomeadamente que papel poderá ter a identidade étnica para o sucesso escolar das minorias étnicas, como tem sido estudado noutros países (Ong, Phinney, & Dennis, 2006). Ou ainda que relações existem entre estes aspectos e as atitudes face à escola, ou dimensões do autoconceito relacionadas com aspectos escolares.

Explorar mais profundamente as relações entre a identidade étnica, os domínios específicos do autoconceito e os autoconceitos combinados, poderia também ter utilidade para o estudo do bem-estar das minorias étnicas.

Por fim, uma outra sugestão é entender de forma mais profunda de que forma a identidade étnica contribui para a saúde mental dos membros das etnias minoritários, reduzindo sintomas de depressão ou ansiedade, por exemplo.

Referências

- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Bracey, J., Bámaca, M., & Umaña-Taylor, A. (2004). Examining ethnic identity and self-esteem among biracial and monoracial adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 123-132.
- Casa-Nova, M. (2005). (I)migrantes, diversidade e desigualdades no sistema educativo português: Balanço e perspectivas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 13, 181-216.

- Chávez, A., & Guido-DiBrito, F. (1999). Racial and ethnic identity development. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 84, 39-47.
- Contador, A. (1998). Consciência de geração e etnicidade: Da segunda geração aos novos luso-africanos. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 26, 57-83.
- Costa, M. (1991). Desenvolvimento da identidade em contexto escolar. In B. P. Campos, *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social* (pp. 143-173). Porto: Edições Afrontamento.
- Davey, M., Eaker, D., Fish, L., & Klock, K. (2003). Ethnic identity in an American White minority group. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3, 143-158.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- French, S., Seidman, E., Allen, L., & Aber, L. (2006). The development of ethnic identity during adolescence. *Developmental Psychology*, 42, 1-10.
- GEE (2005). *Estatísticas da imigração*. Lisboa: ACIME.
- Holcomb-McCoy, C. (2005). Ethnic identity development in early adolescence: Implications and recommendations for middle school counselors. *Professional School Counseling*, 9.
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Martinez, R., & Dukes, R. (1997). The effects of ethnic identity, ethnicity, and gender on adolescent well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 503-516.
- Matos, M., Gonçalves, A., & Gaspar, T. (2004). Adolescentes estrangeiros em Portugal: Uma questão de saúde. *Psicologia, Saúde e Doenças*, V, 75-85.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Maroco, J., & Bispo, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ong, A., Phinney, J., & Dennis, J. (2006). Competence under challenge: Exploring the protective influence of parental support and ethnic identity in Latino college students. *Journal of Adolescence*, 29, 961-979.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Peixoto, F., & Almeida, L. (1999). Escala de auto-conceito e auto-estima. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caíres (orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (vol. VI) (pp. 632-640). Braga: APPORT.
- Phinney, J. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49.

- Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Phinney, J. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescence Research*, 7, 156-176.
- Phinney, J. (1996). When we talk about American ethnic groups, what do we mean? *American Psychologist*, 51, 918-927.
- Phinney, J. (2000). Identity formation across cultures: The interaction of personal, societal, and historical change. *Human Development*, 43, 27-31.
- Phinney, J. (2004). *Ethnic identity: Developmental and contextual perspectives*. Conferência apresentada no Congresso Culture & Diversity in Psychology and Education. Disponível em: <http://www.nd.edu/~mri/ccd/2004/abstract/phinney.pdf>.
- Phinney, J. (2005). Ethnic identity in late modern times: A response to Rattansi and Phoenix. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5, 187-194.
- Phinney, J., & Alipuria, L. (1990). Ethnic identity in college students from four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 13, 171-183.
- Phinney, J., Cantu, C., & Kurtz, D. (1997). Ethnic and American identity as predictors of self-esteem among African American, Latino, and White adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 165-185.
- Phinney, J., & Chavira, V. (1992). Ethnic identity and self-esteem: An exploratory longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 15, 271-281.
- Phinney, J., Chavira, V., & Tate, J. (1992). The effect of ethnic threat on ethnic self-concept and own-group ratings. *The Journal of Social Psychology*, 133, 469-478.
- Phinney, J., Jacoby, B., & Silva, C. (2007). Positive intergroup attitudes: The role of ethnic identity. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 478-490.
- Phinney, J., & Ong, A. (2007) Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 271-281.
- Phinney, J., Romero, I., Nava, M., & Huang, D. (2001). The role of language, parents and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 135-153.
- Roberts, R., Phinney, J., Masse, L., Roberts, C., & Romero, A. (1999). The structure of ethnic identity of young adolescents from diverse ethnocultural groups. *Journal of Early Adolescence*, 19, 301-322.
- Sprinthall, N., & Collins, W. (2003). *Psicologia do adolescente: Uma perspectiva desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Trimble, J., & Dickson, R. (2005). Ethnic identity. In C. B. Fisher & R. M. Lerner (Eds.), *Encyclopaedia of Applied Development Science* (pp. 415-420). Thousand Oaks: Sage. Disponível em: http://www.ac.wvu.edu/~trimble/ethnicity_identity.htm.
- Umaña-Taylor, A. (2004). Ethnic Identity and self-esteem: Examining the role of social context. *Journal of Adolescence*, 27, 139-146.
- Umaña-Taylor, A., & Shin, N. (2007). An examination of ethnic identity and self-esteem with diverse populations: Exploring variation by ethnicity and geography. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13, 178-186.
- Umaña-Taylor, A., & Updegraff, K. (2007). Latino adolescent's mental health: Exploring the interrelations among discrimination, ethnic identity, cultural orientation, self-esteem, and depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, 30, 549-567.
- Umaña-Taylor, A., Vargas-Chanes, D., Garcia, C. D., & Gonzales-Backen, M. (2008). A longitudinal examination of latino adolescent's ethnic identity, coping with discrimination, and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 28, 16-50.
- Umaña-Taylor, A., Yazedjian, A., & Bámaca-Gómez, M. (2004). Developing the Ethnic Identity Scale using Eriksonian and social identity perspectives. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 4, 9-38.
- Vieira, R. (2000). *Ser Igual, ser diferente: Encruzilhadas da identidade*. Profedições.

Anexo A

Caracterização da amostra

Quadro 1 – Número de participantes, por escola

	Escola				Total
	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	
Participantes	193	99	104	77	473
	40.8%	20.9%	22.0%	16.3%	100.0%

Quadro 2 – Ano de escolaridade dos participantes, por escola

		Escola				Total
		Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	
Ano Escolar	7	73	0	0	41	114
		37.8%	.0%	.0%	53.2%	24.1%
	8	79	54	39	36	208
		40.9%	54.5%	37.5%	46.8%	44.0%
	9	41	45	65	0	151
		21.2%	45.5%	62.5%	.0%	31.9%
Total		193	99	104	77	473
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Quadro 3 – Género dos participantes, por escola

		Escola				Total
		Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	
Género	Masculino	94	55	41	40	230
		49.5%	55.6%	39.4%	51.9%	48.9%
	Feminino	96	44	63	37	240
		50.5%	44.4%	60.6%	48.1%	51.1%
Total		190	99	104	77	470
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Quadro 4 – Idade dos participantes, por escola

		Escola				Total
		Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	
Idade	12	12 6.3%	0 .0%	0 .0%	17 22.4%	29 6.2%
	13	25 13.1%	34 34.7%	17 16.3%	32 42.1%	108 23.0%
	14	31 16.2%	46 46.9%	42 40.4%	18 23.7%	137 29.2%
	15	43 22.5%	13 13.3%	25 24.0%	5 6.6%	86 18.3%
	16	38 19.9%	3 3.1%	13 12.5%	4 5.3%	58 12.4%
	17	27 14.1%	1 1.0%	6 5.8%	0 .0%	34 7.2%
	18	14 7.3%	1 1.0%	1 1.0%	0 .0%	16 3.4%
	19	1 .5%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	1 .2%
Total		191 100.0%	98 100.0%	104 100.0%	76 100.0%	469 100.0%
M		15.11	13.92	14.54	13.30	14.44
DP		1.662	.927	1.140	1.059	1.489

Quadro 5 – Nacionalidade dos participantes, por escola

		Escola				Total
		Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	
Nacionalidade	Portuguesa	95 49.5%	96 98.0%	86 83.5%	74 96.1%	351 74.7%
	PALOP	81 42.2%	0 .0%	16 15.5%	2 2.6%	99 21.1%
	Luso-PALOP	2 1.0%	0 .0%	0 .0%	0 .0%	2 0.4%
	Outras	14 7.3%	2 2.0%	1 1.0%	1 1.3%	18 3.8%
Total		192 100.0%	98 100.0%	103 100.0%	77 100.0%	470 100.0%

Quadro 6 – Nacionalidade da mãe dos participantes, por escola

		Escola				Total
		Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	
Nacionalidade da mãe	Portuguesa	51 27.3%	88 88.9%	74 72.5%	63 82.9%	276 59.5%
	PALOP	125 66.8%	4 4.0%	26 25.5%	11 14.5%	166 35.8%
	Luso-PALOP	1 0.5%	3 3.1%	0 .0%	0 .0%	4 0.9%
	Outras	10 5.4%	4 4.0%	2 2.0%	2 2.6%	18 3.8%
Total		187 100.0%	99 100.0%	102 100.0%	76 100.0%	464 100.0%

Quadro 7 – Nacionalidade do pai dos participantes, por escola

		Escola				Total
		Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	
Nacionalidade do pai	Portuguesa	42 24.3%	90 91.8%	74 73.2%	65 85.5%	271 60.5%
	PALOP	116 67.1%	3 3.1%	23 22.8%	7 9.2%	149 33.3%
	Luso-PALOP	2 1.2%	2 2.0%	2 2.0%	0 .0%	6 1.3%
	Outras	13 7.4%	3 3.1%	2 2.0%	4 5.3%	22 4.9%
Total		173 100.0%	98 100.0%	101 100.0%	76 100.0%	448 100.0%

Anexo B

Dados Biográficos

Parte 1Sexo: Masculino Feminino

Nacionalidade: _____

Idade: _____

Profissão da mãe: _____

Profissão do pai: _____

Habilitações literárias da mãe: _____

Habilitações literárias do pai: _____

Nacionalidade da mãe: _____

Nacionalidade do pai: _____

Ano de Escolaridade: _____

No primeiro período, que notas tiveste? Escreve o nome de todas as disciplinas que tens e a nota que tiveste.

Disciplina	Nota	Disciplina	Nota

Já repetiste algum ano? Sim Não

Se sim, quantas vezes? _____

Anexo C

Escala de Autoconceito e Auto-estima

Parte 2

Este questionário é composto por várias frases.

Pretendemos saber a tua opinião, aquilo que tu pensas. Assim sendo, não há respostas certas nem erradas.

Estas frases falam de jovens com características diferentes. Pretendemos saber se te julgas mais ou menos parecido com eles.

A frase a) é um exemplo e diz que "alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres". Depois de ler esta frase, terás de dizer se és "exactamente" como esses jovens que gostam de ir ao cinema nos tempos livres, se és "como" eles, se és "diferente deles", ou se és "completamente diferente" desses jovens.

Para esta frase deverás pôr uma X no quadrado mais adequado a ti. Para todas as outras frases deverás fazer o mesmo.

Pedimos-te que respondas pela ordem em que as frases aparecem e que respondas a todas as frases.

Não te esqueças que só deves pôr uma X por cada frase!

COMO É QUE EU SOU?

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
a)	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns jovens conseguem, facilmente, namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Alguns jovens têm um amigo especial em quem podem confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Alguns jovens acham que têm dificuldade na expressão escrita e oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Alguns jovens têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Alguns jovens, pensam que poderiam desempenhar bem qualquer actividade desportiva, que fizessem pela 1ª vez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Alguns jovens acham que as pessoas da sua idade se apaixonariam, por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Alguns jovens conseguem expressar-se muito bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Alguns jovens, têm dificuldade em que os outros gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Comple- tamente diferente de mim
23	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Alguns jovens têm dificuldade em ser bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Alguns jovens são muito bem aceites pelos colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Alguns jovens, acham que são bonitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Alguns jovens acham que são interessantes e divertidos nos seus encontros com elementos do sexo oposto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Alguns jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Alguns jovens têm boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Alguns jovens, acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Alguns jovens, gostam mesmo do seu aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Alguns jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Alguns jovens, sentem-se muito bem com a maneira como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
47	Alguns jovens, não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Alguns jovens têm dificuldade em conquistar as pessoas por quem se apaixonam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Alguns jovens não gostam da sua aparência física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Alguns jovens têm sentimentos negativos em relação a si próprios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo D

Escala de Identidade Étnica

Parte 3

"Em Portugal, existem muitas etnias. Uma etnia é um conjunto de tradições, crenças e comportamentos passados através das gerações. Alguns exemplos de etnias são: Espanhola, São-tomense, Timorense, Portuguesa, Mexicana, Brasileira, Cubana, Romena, Cabo-verdiana, Luso-espanhola, Guineense, Chinesa, Angolana, Italiana, Moçambicana, Luso-caboverdiana, etc. Algumas pessoas podem identificar-se com mais do que uma etnia."

Quando responderes às perguntas, pedimos-te que penses sempre na etnia com que mais te identificas. Por favor, escreve qual consideras ser essa etnia aqui _____ e responde às perguntas referindo-te à etnia que escolheste e escreveste acima.

Para cada frase da página seguinte, assinala com uma X em que grau a frase te descreve. Ou seja, se a frase não te descreve nada bem, se te descreve pouco, se te descreve bem ou se te descreve muito bem.

Não te esqueças que só deves pôr uma X por cada frase!

	Não me descreve nada bem	Descre-ve- me um pouco	Descre- ve-me bem	Descre-ve- me muito bem
1 Os meus sentimentos relativamente à minha etnia são maioritariamente negativos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Não participei em quaisquer actividades que me permitissem conhecer melhor a minha etnia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Estou seguro daquilo que a minha etnia significa para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Experimentei coisas que reflectem a minha etnia, tal como a gastronomia típica, a música e os filmes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Assisti a eventos que me ajudaram a conhecer melhor a minha etnia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Li livros/revistas/jornais ou outros materiais que me permitiram conhecer melhor a minha etnia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Sinto-me mal acerca da minha etnia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Participei em actividades que me expuseram à minha etnia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Quem me dera ser de outra etnia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Não estou contente com a minha etnia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Aprendi acerca da minha etnia fazendo coisas como ler, procurar na internet, ou estar a par dos acontecimentos do quotidiano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Sei o que sinto relativamente à minha etnia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Se eu pudesse escolher, eu preferia ser de uma etnia diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Sei o que a minha etnia significa para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Participei em actividades que me ensinaram acerca da minha etnia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Não gosto da minha etnia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Sei exactamente o que a minha etnia significa para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo E

Relatório de Pré-teste

Após a tradução desta escala, foi feita uma reflexão falada da mesma, junto de alunos do 3º ciclo, de uma escola EB 2,3 da Área Metropolitana de Lisboa.

Foram feitas algumas entrevistas individuais e de grupo com alunos de diferentes origens étnicas: portuguesa, brasileira, cabo-verdiana, angolana, entre outras.

Durante essas entrevistas, a escala foi apresentada a estes alunos, tal como tinha sido traduzida.

Foi pedido aos alunos que explicassem o significado dos diversos itens.

Na entrevista de grupo, foi discutido o significado dos itens, entre os alunos e a aluna de Mestrado.

Foram várias as sugestões de mudança dos itens, dadas pelos alunos.

Procedeu-se, de seguida, às alterações necessárias a uma melhor clareza dos itens.

Globalmente, foram substituídos termos que os alunos não entendiam, e reformulados alguns itens de leitura e compreensão mais complexa.

Anexo F

Análise Factorial da Escala de Identidade Étnica

Item	Resolução	Afirmação	Exploração
etn1			
etn2			
etn3	.727		
etn4			
etn5			.613
etn6			.696
etn7		.759	
etn8			.670
etn9		.744	
etn10		.800	
etn11			.582
etn12	.807		
etn13		.770	
etn14	.793		
etn15			.715
etn16		.741	
etn17	.811		
Valor próprio	5.082	3.076	1.357
% Variância	29.893	18.095	7.983
% V. acumulada	29.893	47.988	55.972

Nota: apresentam-se apenas as cargas factoriais superiores a .50; V. = Variância.

Anexo G

Comparação múltipla de medianas para amostras independentes (Maroco & Bispo, 2003)

Quadro 1 – Diferenças nos níveis de exploração entre etnias

Cálculos das comparações múltiplas

	Valor	N	Grupos de etnias	mRi-mRj	E.T.	p-value
Chi-square	6.17251	369	Portuguesa – africanas	33.09752	2.481809	0.014
MeanRank1	176.6757	239	Portuguesa – luso-africanas	5.119722	0.294269	0.769
MeanRank2	209.7733	86	Africanas – luso-africanas	27.9778	1.423259	0.156
MeanRank3	181.7955	44				
Nº grupos		3				

Quadro 2 – Diferenças nos níveis de resolução entre etnias

Cálculos das comparações múltiplas

	Valor	N	Grupos de etnias	mRi-mRj	E.T.	p-value
Chi-square	9.356828	372	Portuguesa – africanas	39.76402	2.997354	0.003
MeanRank1	174.5542	240	Portuguesa – luso-africanas	21.46856	1.229741	0.220
MeanRank2	214.3182	88	Africanas – luso-africanas	18.29545	0.930811	0.353
MeanRank3	196.0227	44				
Nº grupos		3				

Quadro 3 – Diferenças nos níveis de afirmação entre etnias

Cálculos das comparações múltiplas

	Valor	N	Grupos de etnias	mRi-mRj	E.T.	p-value
Chi-square	9.143373	370	Portuguesa – africanas	37.02111	2.79171	0.006
MeanRank1	194.705	239	Portuguesa – luso-africanas	4.205021	0.242031	0.809
MeanRank2	157.6839	87	Africanas – luso-africanas	32.81609	1.674975	0.095
MeanRank3	190.5	44				
Nº grupos		3				

Anexo H

Médias e desvios-padrão da identidade étnica e seus domínios, por escolas, e por etnias

			<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Escola 1	Exploração	Portuguesa	53	2.4541	.75425
		PALOP	63	2.6405	.64862
		Luso-Africanas	38	2.4684	.79758
	Resolução	Portuguesa	54	2.7932	.80041
		PALOP	65	3.1013	.84709
		Luso-Africanas	38	3.0482	.62919
	Afirmação	Portuguesa	53	3.2321	.86331
		PALOP	64	3.2797	.79780
		Luso-Africanas	38	3.5092	.70595
	Identidade Étnica	Portuguesa	54	2.8461	.61903
		PALOP	65	3.0139	.59596
		Luso-Africanas	38	3.0084	.47823
Escola 2	Exploração	Portuguesa	86	2.3756	.73211
	Resolução	Portuguesa	86	2.9302	.72014
	Afirmação	Portuguesa	86	3.7180	.47458
	Identidade Étnica	Portuguesa	86	3.0132	.42828
Escola 3	Exploração	Portuguesa	56	2.3607	.78478
		PALOP	20	2.6800	.88591
	Resolução	Portuguesa	56	2.9018	.74571
		PALOP	20	3.2958	.85860
	Afirmação	Portuguesa	56	3.7500	.41121
		PALOP	20	3.5900	.68202
	Identidade Étnica	Portuguesa	56	3.0023	.50379
		PALOP	20	3.1802	.68755
Escola 4	Exploração	Portuguesa	44	2.3159	.80664
	Resolução	Portuguesa	44	2.7670	.93292
	Afirmação	Portuguesa	44	3.6091	.76427
	Identidade Étnica	Portuguesa	44	2.9093	.56615

Nota: apresentam-se as *M* e *DP* para os grupos cujo $n \geq 20$.

Anexo I

Revisão de literatura

Identidade Étnica

Nos últimos anos, muitos têm sido os estudos desenvolvidos sobre a identidade étnica, relacionando-a com variáveis como a auto-estima (Martinez & Dukes, 1997; Phinney, 1992; Phinney & Alipuria, 1990; Phinney & Chavira, 1992; Phinney, Cantu & Kurtz, 1997; Roberts, Phinney, Masse, Roberts, & Romero, 1999; Umaña-Taylor & Shin, 2007; Umaña-Taylor, Chanes, Garcia & Gonzales-Backen, 2008; Umaña-Taylor, Yazedjian, & Bámaca-Gómez, 2004; entre outros), o autoconceito (Phinney, 1989), o sucesso escolar (Ong, Phinney & Dennis, 2006; Fuligni, Witkow & Garcia, 2005), a imigração (Barry, 2002; Phinney, Horenczyk, Liebkind, & Vedder, 2001; Phinney, Romero, Nava, & Huang, 2001), em populações diversas, como os pré-adolescentes (Holcomb-McCoy, 2005), os adolescentes (Roberts *et al.*, 1999; Umaña-Taylor *et al.*, 2004), e adultos (Umaña-Taylor *et al.*, 2004), e com objetivos em âmbitos também variados, seja a educação (Holcomb-McCoy, 2005), a terapia (Barry, 2002), entre outros.

A identidade étnica tem sido definida de diversas formas, o que revela a confusão existente acerca desta temática (Phinney, 1990; Trimble & Dickson, 2005).

Phinney (1990) faz uma revisão de 70 artigos sobre a identidade étnica, encontrando diferentes definições do constructo, embora dois terços desses artigos nem sequer explicitem qualquer definição do mesmo.

Dentro das definições encontradas, existem dois grupos de autores que se centram em diferentes aspectos da identidade étnica. Os primeiros partem da teoria da identidade social de Tajfel (1981, cit. por Phinney, 1990), olhando a identidade étnica como uma componente da identidade social. Ou seja, a parte do *self* do indivíduo que está relacionada com a pertença a um grupo social, ou a diferentes grupos, e o significado emocional dessa mesma pertença. Neste caso, a parte do *self* que diz respeito à pertença a um grupo étnico. Dentro destes autores, uns dão mais importância à auto-identificação, outros aos sentimentos de pertença e compromisso, outros aos valores e atitudes partilhadas, outros ainda, às atitudes perante o seu grupo (Phinney, 1990).

O segundo grupo de autores centra a sua definição de identidade étnica nos aspectos culturais desta, tais como a linguagem, os comportamentos, os valores, etc. (Phinney, 1990).

O papel activo do indivíduo no desenvolvimento da sua identidade étnica é salientado por vários autores, que a consideram como um produto que é alcançado e não atribuído (Phinney, 1990).

Segundo Monteiro (2002), a identidade étnica refere-se ao sentimento de pertença a um grupo étnico “incluindo os aspectos de auto-identificação, de compromisso em relação ao grupo e de partilha de valores e de atitudes a eles associados” (p. 278). Tajfel (1972, cit. por Monteiro, 2002) enfatiza a grande importância da dimensão afectiva da pertença ao grupo, que diz ser a mais importante para a identidade étnica, com consequências também para a auto-estima.

Segundo Trimble e Dickson (2005), e no âmbito da psicologia, a definição mais utilizada de identidade étnica é a de Phinney (2003, cit. por Trimble & Dickson, 2005), segundo a qual a “ethnic identity is a dynamic, multidimensional construct that refers to one’s identity, or sense of self as a member of an ethnic group³”. Segundo a perspectiva desta autora, uma pessoa reivindica uma identidade no contexto de um subgrupo que afirma possuir uma ancestralidade comum e a partilha de uma cultura, parentesco, raça, religião, ou local de origem pelo menos semelhante (Phinney, 2003, cit. por Trimble & Dickson, 2005).

A identidade étnica não é uma forma de categorização fixa, mas trata-se de uma compreensão dinâmica do self e do contexto étnico, passado e presente, o que implica uma construção activa por parte do sujeito, sofrendo alterações ao longo da vida, devido à crescente consciência dos indivíduos sobre a sua etnia, no contacto com o ambiente sócio-cultural mais alargado (Phinney, 2003, cit. por Trimble & Dickson, 2005).

Trimble e Dickson (2005) reforçam o carácter situacional da identidade étnica, acrescentando que esta deriva das negociações sociais, feitas no momento em que um indivíduo assume uma identidade étnica e mostra provas disso perante os outros, que validam ou não essa pertença. Quando uma pessoa se assume de uma determinada etnia, está a assumir os elementos culturais que a compõem. Assim, dá-se uma união entre a identificação pessoal e uma identificação comum, de grupo (*in-group*), promovida por um determinado discurso, gestos, utilização de roupas e objectos característicos desse grupo étnico e utilizados (e reforçados) para os outros, o *out-group*.

Este ritual distintivo surge associado a duas situações: quando as características físicas dos sujeitos não permitem a imediata identificação dos sujeitos à sua etnia, surgindo dúvidas nos outros acerca dessa pertença e levando os indivíduos a reforçar a sua pertença; e em situações de migração, ou outras que implicam a permanência em áreas geográficas

³ “A identidade étnica consiste num constructo dinâmico e multidimensional que diz respeito à identidade de cada um, ou ao sentido de self enquanto membro de um grupo étnico.”

diversas do local de origem da pessoa, que leva igualmente, a esse reforço dos maneirismos e símbolos (bandeiras, celebrações, objectos) que são reconhecidos como daquele grupo étnico (Trimble & Dickson, 2005).

Etnia ou Etnicidade

Na língua portuguesa, é comum ouvirmos falar de “etnia” ou de expressões relacionadas com esta, tal como “guerras étnicas” ou “minorias étnicas”. Já a palavra “etnicidade” é utilizada num âmbito mais restrito, mais académico.

O conceito de etnicidade é frequentemente confundido com o de raça, no entanto, a etnicidade vai além daquilo que define este último conceito, na medida em que vai para além das características visíveis, que podem levar a distinguir um cidadão de outro (Marshall, 2002, cit. por Holcomb-McCoy, 2005). A etnicidade inclui todo o contexto sócio-histórico que explica que determinados grupos de pessoas se considerem como distintos de outros, referindo-se, no fundo, a uma visão do mundo, uma linguagem, um conjunto de comportamentos, toda uma herança cultural comum (Holcomb-McCoy, 2005).

A etnicidade diz respeito a subgrupos num contexto mais alargado, como uma nação, que reclamam uma ancestralidade comum e partilham um ou mais dos seguintes elementos: linguagem, cultura, local de origem, religião e parentesco (Phinney, Horenczyk, Liebkind, & Vedder, 2001).

No entanto, a etnicidade tem uma outra vertente. Ela torna-se mais importante na medida em que pode interferir, num sentido negativo, na vida de uma pessoa. Como diz Machado (1992) “falar de etnicidade é, genericamente, falar da relevância que a pertença a determinados grupos étnicos pode adquirir no plano das desigualdades sociais, das identidades culturais e das formas de acção colectiva” (p. 123).

Outros autores também referem este aspecto dizendo que para os europeus e os americanos brancos, a etnicidade não é um aspecto essencial da sua identidade, o que é diferente para os grupos étnicos cujas diferenças são evidentes, como os grupos étnicos de cor (Alba, 1990, cit. por Holcomb-McCoy, 2005; Waters, 1990, cit. por Holcomb-McCoy, 2005).

Phinney (1990) também salienta este aspecto, referindo-se à importância, para o funcionamento psicológico das minorias que vivem em sociedades multiculturais, das atitudes dos outros (da maioria) face à sua etnicidade, se vêem os seus membros como pobres, nos âmbitos político, económico, na comunicação social, ou se os discriminam, ou atacam de forma verbal e/ou física.

Os Modelos Teóricos do Estudo da Identidade Étnica

Phinney (1990) apresenta os três principais modelos que servem de base à compreensão da identidade étnica: a teoria da identidade social, a aculturação, e a teoria da formação da identidade étnica.

A respeito da teoria da identidade social, o sentido de pertença a um grupo, é importante para o bem-estar da pessoa, segundo Lewin (1948, cit. por Phinney, 1990). A contribuição, para o autoconceito, do sentimento de pertença a um grupo social é salientada por Tajfel e Turner (1979, cit. por Phinney, 1990), contribuindo essa pertença para a auto-estima dos seus membros (Roberts *et al.*, 1999).

Segundo Tajfel (1982, cit. por Trimble & Dickson, 2005), a força do self de cada pessoa depende do estatuto dessa pessoa nos seus grupos de referência, e da forma como ela se relaciona com os membros dos outros grupos (out-group).

Sendo o grupo étnico um grupo social (com características particulares), o sentido de pertença a este é também importante para o autoconceito das minorias. De acordo com esta teoria a identidade étnica inclui duas dimensões: as atitudes étnicas e o sentido de pertença ao grupo étnico (Roberts *et al.*, 1999).

No entanto, segundo Tajfel (1978, cit. por Phinney, 1990), a identidade grupal dos grupos étnicos é particular. Se o estatuto do grupo étnico for baixo, na sociedade em que está inserido, o autoconceito dos seus membros é potencialmente mais baixo, também. Ou seja, os sujeitos que pertencem a grupos avaliados de forma positiva pelos outros grupos, ou pela maioria, não sentem a necessidade de modificar ou melhorar a sua identidade social, mas os grupos que são desvalorizados pela sociedade em que estão inseridos, precisam de negociar o sentido da sua identidade. Essa desvalorização tem consequências nefastas no autoconceito e auto-estima dos membros do grupo (French, Seidman, Allen, & Aber, 2006).

Segundo Tajfel e Turner (1986, cit. por French *et al.*, 2006) existem três estratégias de lidar com a pertença a um grupo socialmente desvalorizado: a mobilidade individual que sucede quando o indivíduo escolhe abandonar e/ou mudar de grupo, seja de forma física ou de forma psicológica, quando a pertença é impossível de mudar (género, raça, etnicidade); a criatividade social que consiste no processo de redefinição colectiva do significado da pertença a esse grupo, seja por comparação com um out-group com melhor estatuto, ou mudando os valores do grupo, que são considerados como negativos; por fim, a competição social, estratégia que se caracteriza pela luta travada pelos membros do grupo desvalorizado para mudar a hierarquia de pertença a grupos na sociedade alargada.

Quando se fala em grupos sociais, fala-se também em auto-estima colectiva ou *group-esteem*, a estima, o apreço sentido por fazermos parte de um determinado grupo. Como já foi dito, esta estima de grupo constitui um aspecto importante para o autoconceito e auto-estima dos membros do grupo (Crocker & Luhtanen, 1990).

A propósito da auto-estima colectiva, mas também da contribuição das avaliações negativas dos out-groups para o autoconceito e a auto-estima dos membros dos grupos minoritários, Phinney, Chavira e Tate (1992), adaptaram a “Private Collective Self-esteem Scale” de Luhtanen e Crocker (1990, cit. por Phinney *et al.*, 1992) para aceder aos sentimentos dos indivíduos acerca da sua pertença ao seu grupo étnico, ou seja, ao seu autoconceito étnico (Phinney *et al.*, 1992). Embora esta definição se assemelhe mais a uma definição de auto-estima étnica, do que a uma definição de autoconceito étnico, este estudo é importante pois prova que as consequências de avaliações negativas do out-group para a auto-estima e autoconceito dos indivíduos, não são lineares.

Para adaptar a escala, os itens que anteriormente se referiam aos “grupos sociais” de pertença dos indivíduos passaram a fazer referência ao “grupo étnico” (Phinney *et al.*, 1992).

Nesse estudo experimental, os autores constataram que na situação experimental em que os adolescentes de 14-17 anos eram sujeitos a ver entrevistas em que o seu grupo étnico era adjectivado de forma negativa, os indivíduos revelaram um autoconceito étnico estável, que não pareceu “atacado” ou “ameaçado” pelo vídeo visto (Phinney *et al.*, 1992). Aliás, os indivíduos na condição experimental apresentaram valores mais elevados de autoconceito étnico, do que os indivíduos no grupo de controlo (Phinney *et al.*, 1992).

Os resultados deste estudo sugerem que os indivíduos que estão mais seguros ao nível pessoal e na sua etnicidade podem, de alguma forma, ser mais resistentes a informação negativa sobre o seu grupo étnico, encontrando formas de reagir de forma positiva, sem deixar que a sua auto-estima e autoconceito sejam afectados, em situações de discriminação, por exemplo (Phinney *et al.*, 1992). Os autores acrescentam que os adolescentes podem reconhecer características negativas no seu grupo, e ainda assim, manterem uma auto-estima positiva enquanto membros desse grupo, pois dão maior importância aos aspectos positivos do seu grupo.

Trazer estas teorias para o âmbito da identidade étnica é relevante, na medida em que French *et al.* (2006) levantam a hipótese de considerar a identidade étnica como uma forma de criatividade social, já que os membros de uma etnicidade redefinem o significado de pertencer ao seu grupo étnico, durante o processo de desenvolvimento de uma identidade étnica positiva.

Outra perspectiva interpreta a identidade étnica à luz da aculturação. A aculturação é um fenómeno que tem lugar quando duas culturas estão em contacto durante um período de tempo, e significa a modificação de aspectos culturais como as atitudes, os valores, os comportamentos, no contacto entre as duas culturas (Berry, Trimble & Olmedo, 1986, cit. por Phinney, 1990).

Dentro desta perspectiva surgem dois modelos, um linear e bipolar, outro bidimensional. No modelo bipolar, um dos pólos do *continuum* são os laços fortes à própria etnia, e o outro são os laços fortes à cultura dominante. Neste modelo a identidade étnica depende do lado para o qual pende o sujeito, sendo a aculturação a consequência da aproximação à cultura dominante, tal como o enfraquecimento da identidade étnica (Phinney, 1990).

No modelo bidimensional, a aculturação é tida como um processo que envolve as duas culturas, de forma independente, ou seja, uma pessoa pode identificar-se na mesma medida, ou em medida diferente com as duas culturas (Phinney, 1990). Berry e colaboradores (1986, cit. por Phinney, 1990) postulam quatro diferentes formas de lidar com a pertença a um grupo étnico, numa sociedade diferente. São elas a marginalização (identificação fraca com ambas as culturas), separação (identificação fraca com a cultura dominante, e forte com a cultura de pertença), assimilação (identificação fraca com a cultura de pertença e forte com a cultura da maioria) e aculturação (identificação forte com ambas as culturas) (Phinney, 1990).

A teoria da formação da identidade de Erikson (1968) fundamenta a última forma de compreender a identidade étnica, de uma perspectiva desenvolvimental. Este autor estipulou que a construção da identidade ocorre ao longo de toda a vida, embora seja uma das mais importantes tarefas da adolescência (Guanipa-Ho & Guanipa, sem data), ocorrendo através de um processo de exploração e investimento, e levando a um estado de confusão, quando este processo não é concluído com sucesso, ou seja, quando a identidade não é construída (Costa, 1991).

O processo de exploração consiste no movimento de experimentar, questionar, procurar respostas, de forma a tornar possível, uma posterior tomada de decisão. Durante este processo um indivíduo procura a informação necessária, explora todas as alternativas possíveis, para depois fazer a sua escolha (Costa, 1991). Este processo de exploração e resolução acontece em áreas como a profissão, a religião, a política, a etnicidade, entre outros.

O investimento surge quando houve uma escolha firme e uma acção para concretizar essa escolha, ou seja, implica uma tomada de decisão, mas não é necessariamente precedido pelo processo de exploração, como se verá (Costa, 1991).

Segundo autores como Grotevant (1992, cit. por Umaña-Taylor *et al.*, 2004) ou Josselson (1994, cit. por Umaña-Taylor *et al.*, 2004), o desenvolvimento da identidade envolve um processo de definição do próprio indivíduo, enquanto membro de um grupo, num contexto social mais amplo, e consiste na estrutura que atribui aos indivíduos um sentido de self coerente. A construção da identidade faz-se, portanto, a dois níveis, um nível grupal, que implica o sentimento de pertença ao grupo, ou aos diversos grupos (religioso, étnico, político, etc.), num contexto social amplo (a sociedade), e um nível individual, de explorações e investimentos pessoais.

A partir da teoria da formação da identidade de Erikson, e tendo em conta as duas dimensões inerentes ao processo de construção de identidade – exploração e investimento – propostas pelo autor, Marcia (1966; 1986, cit. por Costa, 1991; 1980, cit. por Holcomb-McCoy, 2005) cria uma classificação das formas de resolução de identidade, baseada no nível de exploração e investimento, que corresponde também a um percurso de desenvolvimento, do estado de difusão, à identidade outorgada, passando pela fase de moratória, até à chamada identidade construída (Umaña-Taylor *et al.*, 2004; Holcomb-McCoy, 2005).

A identidade difusa é descrita como a ausência tanto de exploração como de investimento, não existindo sequer a preocupação com os assuntos da identidade, para estes adolescentes. Já a identidade outorgada caracteriza-se pela existência de um investimento, sem haver qualquer tipo de exploração antes, ou seja, os investimentos não reflectem escolhas do indivíduo, mas de outros, dos pais, principalmente, ou para corresponder às expectativas destes. O estado de moratória corresponde a um período de exploração sem investimento em qualquer ideologia, sem ser feita uma escolha concreta. Por fim, a identidade construída caracteriza-se por um investimento que sucede um período de questionamento, de exploração exercida por parte do indivíduo acerca de uma ideologia. (Holcomb-McCoy, 2005).

Segundo Phinney *et al.* (1990, cit. por Holcomb-McCoy 2005), a etnicidade desempenha um papel importante para o desenvolvimento da identidade dos adolescentes das minorias étnicas.

Phinney (1989), partindo da perspectiva de Erikson (1968) e de Marcia (1966), desenvolve um percurso de três estádios, o primeiro dos quais «unexamined» corresponde à identidade étnica difusa e à identidade étnica outorgada, o segundo consiste num período de moratória até chegar ao último, a identidade étnica construída. A definição destes estádios corresponde à apresentada por Marcia (1980, cit. por Holcomb-McCoy, 2005), mas referindo-

se exclusivamente aos aspectos inerentes à identidade étnica, a todo o tipo de exploração e investimento que se pode fazer neste âmbito.

Segundo o modelo teórico de Phinney (1992), a identidade étnica construída é conceptualizada como “a continuous variable, ranging from the lack of exploration and commitment (low interest and awareness and little clarity concerning one’s ethnicity) to evidence of both exploration and commitment⁴” (p. 161).

Umaña-Taylor et al. (2004) criam a Escala de Identidade Étnica (EIS), partindo das teorias da formação da identidade de Erikson (1968), de Marcia (1966) e de Phinney (1989; 1992), acima apresentadas, bem como da teoria da identidade social de Tajfel (1981, cit. por Umaña-Taylor et al., 2004), também apresentada atrás.

As autoras apresentam três componentes distintas da formação da identidade étnica: a exploração, a resolução e a afirmação. Por exploração entende-se o acto de conhecimento, de procura, de explorar a própria etnicidade; por resolução, em que medida os sujeitos resolveram, entenderam, o que a sua etnia significa para eles; por fim, o conceito de afirmação refere-se à dimensão afectiva da identidade étnica, ou seja, aos sentimentos, positivos ou negativos, do indivíduo face à sua etnicidade, dimensão introduzida por Phinney (1992), na escala que a autora criou: Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM).

A escala das autoras permite aceder aos tipos de identidade étnica descritos por Phinney (1989), embora sejam distinguidas a identidade difusa da identidade outorgada, e tendo cada tipo de identidade, um pólo positivo e outro negativo, desdobrando-se ao todo, em oito tipos de identidade.

Segundo Umaña-Taylor et al. (2004), a forma como a MEIM foi conceptualizada permite que apenas os indivíduos cujo investimento na sua etnia é positivo, alcancem a identidade construída: “an achieved ethnic identity applies to individuals who have made a commitment to their ethnic identity that is characterized by a period of personal exploration and positive feelings toward their ethnic group⁵” (p. 12). Confunde-se, desta forma, o investimento do sujeito com a afirmação da sua identidade étnica. Segundo estas autoras, ainda que o sujeito tenha sentimentos negativos face à sua etnicidade, poderá atingir uma identidade construída, mas negativa.

⁴ “Uma variável contínua, oscilando entre a ausência de exploração e investimento... até à evidência de ambos, exploração e investimento.”

⁵ “Uma identidade étnica construída refere-se a indivíduos que fizeram um investimento na sua identidade étnica, sendo esta caracterizada por um período de exploração pessoal e sentimentos positivos face ao seu grupo étnico.”

Identidade Étnica em Adolescentes de Minorias Étnicas

“São chamados imigrantes de segunda ou terceira geração. Falso. Nascidos e criados em solo luso, nunca imigraram para parte alguma. As leis dizem que Tchino e Silvino são cabo-verdianos, mas não conhecem Cabo Verde. David, brasileiro, ainda não respirou os ares do Brasil. E para Tânia e Zhu Jie, a China é tão longe, vista do Porto! Beatriz nunca esteve na Moldávia. São estrangeiros na terra onde nasceram, como se fossem filhos ilegítimos, bastardos de uma pátria que lhes nega a paternidade. (...) A cidadania não é apenas um pormenor. Além da diferença de direitos entre um imigrante e um nacional, ser estrangeiro no único país que se conhece gera conflitos de identidade (...)” (Correia, 2005).

A construção da identidade constitui a tarefa central da adolescência (Costa, 1991; Sprinthall & Collins, 2003; Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Como foi anteriormente referido, segundo a teoria da formação da identidade, é durante este período que os adolescentes exploram e resolvem diversos âmbitos da sua identidade.

Dentro da identidade, a identidade étnica tem sido apontada como um aspecto central para o bem-estar dos membros dessas minorias (Roberts *et al.*, 1999). Desta forma, torna-se central entender como se dá o desenvolvimento da identidade étnica (Phinney, 1990).

De facto, se a formação da identidade é uma tarefa crucial e complexa para todos os adolescentes, esta é particularmente complicada para os adolescentes pertencentes a grupos étnicos. Adolescentes esses que pertencem tanto a um grupo étnico como à cultura dominante (*mainstream*), encontrando-se entre os valores e crenças da família, e os da sociedade dominante. O stress inerente à adolescência, altura de tantas mudanças, é aumentado para os adolescentes de minorias, que, estando no meio de duas culturas, possuem, por vezes, mais de uma identidade étnica (Guanipa-Ho & Guanipa, sem data).

Segundo Malewska-Peyre (1989), a um nível geral, um dos mais graves problemas dos filhos de imigrantes, prende-se, precisamente, com a sua identidade. O racismo e a xenofobia com que se confrontam os filhos de imigrantes no dia-a-dia traduzem-se, muitas vezes, numa desvalorização da sua identidade.

As questões de identidade dos filhos de imigrantes, das chamadas “segundas gerações”, têm sido também estudadas.

A respeito da construção da identidade dos novos luso-africanos, Contador (1998) equaciona os filhos de imigrantes como um grupo intermediário, entre as referências identitárias dos seus pais, da cultura de origem étnica destes e das suas formas de

socialização, e as referências do país onde eles próprios nasceram, com diferentes formas de socialização, onde a educação tem um peso importante para uma inserção efectiva na sociedade. Acrescenta que é a dificuldade de equilibrar estas duas realidades que “desemboca naquilo a que alguns autores chamam «crise de identidade» e que outros chamam «conflito de gerações»” (Contador, 1998, p. 58):

“Ser luso-angolano é partilhares aspectos tanto de uma cultura como da outra que os tornam irreconhecíveis...ou melhor, não pertences nem a uma cultura nem a outra. O problema de seres luso-angolano acaba por ser um bocado esse; tu integras-te com os outros luso-angolanos e com esses não há diferenças, mas para os lusos e para os angolanos continuas a não pertencer a nenhum totalmente. É como se as duas extremidades se anulassem” (testemunho de luso-angolano, in Contador, 1998, p. 65).

Autores como Tahar Ben (1990, cit. por Contador, 1998) alegam que “a sua cultura não está, como é habitual dizer-se, «entre dois tabuleiros»: eles têm a sua cultura própria enraizada, apenas, no meio em que vivem” (p. 57). Ou seja, perante duas culturas diferentes, por vezes muito distantes, estes jovens constroem a sua própria cultura. No caso dos chamados “novos luso-africanos”, o crioulo é uma das formas de afirmação dessa cultura urbana própria desta população (Contador, 1998).

Autoconceito e Auto-estima

O autoconceito e a auto-estima são dois constructos muito estudados no âmbito da Psicologia Educacional. A importância do seu estudo, neste âmbito, prende-se nomeadamente, com a relação entre estas representações pessoais, e alguns indicadores de ajustamento escolar, tais como o sucesso escolar e as atitudes face à escola, entre outros (Peixoto, 2003).

Como diz Oosterwegel e Oppenheimer (1993, cit. por Peixoto & Almeida, 1999), “o estudo do conhecimento do *self* reveste-se de particular importância na medida em que o sujeito não só elabora representações acerca de si próprio como actua com base nessas representações” (p.632).

Estas representações têm, portanto, um peso no comportamento do próprio indivíduo, na medida em que o orienta, através também das expectativas que se criam face ao contexto em que está inserido, por um lado, e face ao desempenho pessoal do indivíduo, por outro.

Estas expectativas são importantes para atingir os objectivos a que o indivíduo se propõe, sendo esta problemática importante na infância e na adolescência (Harter, 1999, cit. por Peixoto, 2003).

Pode afirmar-se que as auto-representações, as representações que o indivíduo constrói acerca de si, servem para interpretar e dar significado à realidade, às experiências quotidianas, sendo assim possível manter uma imagem coerente de si (Hattie, 1992; Harter, 1999, Oosterwegel & Oppenheimer, 1993, Osborne, 1996, citados por Peixoto, 2003).

Segundo Peixoto (2003), muitos são os factores que podem contribuir para o desenvolvimento das auto-representações, sendo igualmente muitos os contextos que para tal contribuem, nomeadamente a família, os grupos e a escola.

Estas auto-representações dividem-se em auto-representações globais, aquelas que dizem respeito às características gerais dos indivíduos (auto-estima e autoconceito global), e auto-representações específicas, relativas às áreas específicas em que os indivíduos se envolvem, às competências específicas (autoconceito social, autoconceito académico, etc.) (Harter, 1999, cit. por Peixoto, 2003).

Tanto o autoconceito como a auto-estima têm sido definidos e nomeados de diferentes formas, havendo mesmo autores que não os distinguem, sendo Marsh um desses autores (Peixoto, 2003).

Peixoto (2003) afirma, no entanto, ser possível distinguir entre estes dois conceitos, tanto em termos conceptuais, como ao nível dos seus instrumentos de avaliação.

Autoconceito: Definição e Teorias

O autoconceito pode ser definido como “o conjunto de cognições que o sujeito possui sobre si próprio, nos diferentes contextos e tarefas em que se envolve” (Hattie, 1992, cit. por Peixoto & Almeida, 1999, p. 632).

Hattie (1992) define o autoconceito como as “avaliações cognitivas que incluem crenças ou conhecimento sobre as descrições, prescrições e avaliações de nós próprios” (p. 12), considerando a componente descritiva como a mais importante deste constructo.

Shavelson, Hubner e Stanton (1976, cit. por Marsh & Shavelson, 1985) definem-no como as percepções que um indivíduo tem de si próprio, sendo essas percepções formadas a partir da experiência do indivíduo no seu ambiente, das suas interpretações acerca dessas experiências, e das avaliações, reforços e atribuições feitas pelas pessoas significativas acerca do comportamento do indivíduo.

O autoconceito é, portanto, uma auto-representação global do *self*, uma avaliação contextualizada, de cariz essencialmente cognitivo (Hattie, 1992), cujas características foram enumeradas e descritas por Shavelson *et al.* (1976, cit. por Marsh & Shavelson, 1985).

Os autores, tendo feito uma revisão de literatura e dos instrumentos de avaliação do autoconceito, propõem um modelo em que o autoconceito possui uma série de características, a primeira das quais é o facto de ser um constructo organizado, que possui uma estrutura, na medida em que a avaliação que as pessoas fazem de si próprias, as diferentes informações sobre si, são categorizadas e podem ser relacionadas entre si (Shavelson *et al.*, 1976, cit. por Peixoto, 2003).

Considera-se o autoconceito como um constructo multifacetado, estruturado em diversas dimensões, sendo estas fruto da categorização do indivíduo ou partilhado por um grupo (Shavelson *et al.*, 1976, cit. por Peixoto, 2003).

Por outras palavras, o autoconceito possui uma estrutura multidimensional, cujas dimensões correspondem aos diferentes contextos em que os indivíduos se envolvem, às diferentes tarefas que desempenham, à avaliação que fazem da sua competência nesses diferentes âmbitos (Hattie, 1992), o que implica a consciência da pluralidade dentro do próprio indivíduo, que é reconhecida por este, embora o indivíduo possua igualmente consciência da estrutura unitária das representações de si próprio, percebendo o seu papel nos diferentes contextos da sua vida, sem perder o sentido de unidade do seu autoconceito. Jogam aqui dois processos: um de diferenciação, outro de integração do autoconceito (Peixoto, 2003).

Apesar da concordância face ao carácter multifacetado deste constructo, o número de dimensões do autoconceito proposto pelos diversos autores varia (Peixoto, 2003).

Num estudo apresentado por Peixoto (2003), os resultados indicam a existência de nove dimensões do autoconceito, sendo as quatro dimensões de ordem superior: o autoconceito social, o autoconceito de apresentação, o autoconceito académico/matemática e o autoconceito académico/verbal.

Quando se fala em dimensões de ordem superior, aponta-se para outra característica do autoconceito, a sua estrutura hierárquica, igualmente estudada por diversos autores.

Assim, Shavelson *et al.* (1976, cit. por Marsh & Shavelson, 1985; Marsh & Yeung, 1998; Peixoto & Almeida, 1999; Peixoto, 2003) consideram a existência de um autoconceito global que se divide em autoconceito académico, autoconceito social, autoconceito emocional e autoconceito físico, estando cada um destes, dividido em áreas específicas, por exemplo, o autoconceito académico subdivide-se nas disciplinas da escola: História, Matemática, etc.

Outros autores, como Song e Hattie (1984) propõem um modelo cujo autoconceito se apresenta dividido em autoconceito académico, autoconceito social e autoconceito de apresentação, estando estes domínios subdivididos em outras dimensões mais específicas, por exemplo, o autoconceito de apresentação está subdividido em autoconceito físico e autoconfiança.

Marsh e O'Neill (1984, cit. por Peixoto & Almeida, 1999) demonstram a existência da organização hierárquica do autoconceito, através de análises factoriais, obtendo dois autoconceitos: o académico e o não académico.

Desta forma, e através de instrumentos construídos com base nesta concepção multidimensional e hierárquica do autoconceito, é possível fazer avaliações das áreas específicas, das dimensões de ordem superior, e do autoconceito global dos indivíduos.

A quarta característica deste constructo, identificada por Shavelson *et al.* (1976, cit. por Marsh & Shavelson, 1985; Marsh & Yeung 1998; Peixoto, 2003) é a sua estabilidade. Considera-se o autoconceito geral estável, mas “os diferentes autoconceitos do sujeito, devido à sua maior especificidade, são mais permeáveis a influências contextuais e situacionais” (Peixoto & Almeida, 1999, p. 633), ou seja, à medida que se vai descendo na hierarquia do autoconceito, em que se vão alcançando as suas áreas mais específicas, a estabilidade destas vai diminuindo.

A respeito do desenvolvimento do autoconceito, este vai-se tornando cada vez mais multifacetado ao longo do tempo, ou seja, à medida que o indivíduo se vai envolvendo em novos contextos e novas tarefas, da infância até à idade adulta (Shavelson *et al.*, 1976, cit. por Peixoto, 2003).

Trata-se de um constructo que possui uma componente descritiva, já que o indivíduo se pode descrever a ele próprio, e uma componente avaliativa, na medida em que o indivíduo também é capaz de se avaliar a si mesmo (Shavelson *et al.*, 1976, cit. por Marsh & Shavelson, 1985).

Por fim, segundo Shavelson *et al.* (1976, cit. por Peixoto, 2003) a última característica do autoconceito é ser um constructo que se pode diferenciar de outros, tais como o rendimento escolar.

Auto-estima: Definição e Teorias

A auto-estima poderia ser definida como a avaliação global que o indivíduo faz de si, “revelando até que ponto o indivíduo está satisfeito com ele próprio” (Peixoto, 2003, p.34).

Segundo Hattie (1992), trata-se do resultado da avaliação que o sujeito faz de si, das suas qualidades, de forma geral, possuindo um cariz essencialmente afectivo e uma estrutura unidimensional.

Uma das características mencionadas da auto-estima é precisamente o seu carácter unidimensional. Existe evidência empírica que apoia esta tese, mas existem também trabalhos que encontram uma estrutura bidimensional na auto-estima (Andrews, 1998, cit. por Peixoto, 2003; Santos & Maia, 1999).

Estes resultados põem em causa a universalidade do carácter unidimensional da auto-estima, o que é explicado por Santos e Maia (1999) pela possibilidade da auto-estima ser unidimensional para umas populações, e bidimensional para outras, e pela formulação dos itens – uns com valência positiva, outros com valência negativa – que poderiam originar enviesamentos nas respostas dos participantes, da escala utilizada nestas investigações – a escala de Rosenberg.

A auto-estima é geralmente assumida como uma auto-representação global e unidimensional, na medida em que esta perspectiva está mais de acordo com a teoria, devido à parcimónia e consistência interna deste modelo (Santos & Maia, 1999).

Outra característica da auto-estima é a sua componente avaliativa do self, salientando-se a sua natureza essencialmente afectiva, sendo comum avaliar a auto-estima em termos de positiva ou negativa, ou baixa ou elevada (Peixoto, 2003).

O estudo de Harter (1998, cit. por Peixoto, 2003) demonstra esta natureza afectiva da auto-estima, quando a autora obtém correlações entre a auto-estima e os afectos ou o humor, que variam entre .60 a .80.

Por fim, a auto-estima possui um carácter mais descontextualizado e estável, do que o autoconceito, isto é, a avaliação que o sujeito faz sobre si, em termos afectivos, não necessita de se referenciar a contextos e situações específicas. É o carácter global e descontextualizado da auto-estima que lhe confere uma maior estabilidade (Peixoto & Almeida, 1999).

Auto-conceito e Auto-estima: que Relação?

Apesar da comprovada distinção entre auto-estima e autoconceito, dentro dos autores que os distinguem, existem alguns que incluem a primeira no segundo constructo, como sendo a componente afectiva deste, e sendo as auto-imagens ou auto-percepções a componente cognitiva do autoconceito (Byrne, 1996, Osborne, 1996, Serra, 1988, citados por Peixoto, 2003).

Outros autores têm uma diferente concepção da relação destes dois constructos, baseada na perspectiva de James (1980, cit. por Peixoto, 2003). Assim, segundo este autor, a auto-estima do sujeito resulta da relação entre a forma como este se vê e aquilo que o sujeito gostaria de ser.

Por outras palavras, tendo o autoconceito diferentes dimensões, o sujeito atribui diferente importância a cada uma dessas dimensões, sendo a auto-estima mais ou menos elevada consoante a competência que o sujeito reconhece em si, nas dimensões a que dá mais ou menos importância. Se o sujeito se perceber como competente numa dimensão a que dá muita importância, então a sua auto-estima será mais elevada do que se o mesmo se perceber como incompetente nessa mesma dimensão. No entanto, o facto do sujeito se perceber como incompetente numa dimensão à qual não atribui grande importância, não tem especial impacto nos seus níveis de auto-estima. Por fim, se o sujeito se perceber como competente numa dimensão que não acha importante, o impacto dessa auto-percepção na sua auto-estima é menor do que aquele provocado pelas dimensões a que o sujeito dá maior importância (Peixoto & Almeida, 1999; Peixoto, 2003).

Sendo a auto-estima a “discrepancy between real domain-specific evaluation and ideal one⁶” (Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral, & Pedro, 2002, p. 52), Harter (1985, 1988, cit. por Peixoto, 2003) considera no cálculo da discrepância apenas os domínios do autoconceito aos quais é atribuída grande importância.

Harter (1993, cit. por Alves-Martins *et al.*, 2002) confirma a definição de James com dados empíricos, onde a correlação entre a avaliação dos domínios específicos que o sujeito considera importantes e a auto-estima é de .70, e a correlação entre a avaliação de domínios específicos que o sujeito considera menos importantes e auto-estima baixa é de .30.

Também Pelham (1995, cit. por Peixoto & Almeida, 1999) confirma que a “relação entre autoconceito e auto-estima é mediada pela importância relativa que os sujeitos atribuem às diferentes áreas do autoconceito” (p. 633), mas esta relação difere de sujeito para sujeito, apresentando maior influência nos sujeitos com baixa auto-estima.

De uma forma geral, os estudos confirmam que a níveis elevados de auto-estima correspondem a autoconceitos mais positivos (Campbell & Lavelle, 1993, cit. por Peixoto, 2003). Por outro lado, os indivíduos com auto-estima baixa apresentam autoconceitos mais indefinidos e instáveis, segundo alguns estudos (Campbell & Lavelle, 1993, cit. por Peixoto, 2003).

⁶ “Discrepância entre a avaliação real dos domínios específicos e a avaliação ideal dos mesmos.”

Identidade Étnica, Autoconceito e Auto-estima

Segundo Roberts *et al.* (1999), a identidade étnica é hoje reconhecida como uma das dimensões críticas do autoconceito, sendo importante durante o período da adolescência.

Ponterotto e Pederson (1993, cit. por Holcomb-McCoy, 2005), afirmam que o desenvolvimento da identidade étnica é fundamental para o estabelecimento tanto de um autoconceito saudável no adulto como de atitudes interculturais positivas.

Como foi referido anteriormente, segundo a teoria da identidade social, “group identity is an important part of the self-concept⁷” (Roberts *et al.*, 1999, p. 303), ou seja, fazer parte de um grupo (seja étnico ou outro) é importante para o autoconceito dos indivíduos.

Num estudo realizado por Phinney (1989) com adolescentes de 15 a 17 anos, a autora constatou que os adolescentes que se encontravam no primeiro estágio da sua perspectiva de desenvolvimento da identidade étnica (identidade difusa e outorgada), eram aqueles que possuíam níveis mais baixos nos domínios do autoconceito analisados (auto-avaliação, relações sociais e com pares, relações familiares, e sentido de mestria), ao contrário dos adolescentes com identidade étnica construída, que possuíam níveis mais elevados nestes domínios.

Parecem existir, contudo, poucos estudos que estudem a relação entre estas variáveis, de forma directa, utilizando instrumentos apropriados para medir o autoconceito.

Para além do estudo de Phinney (1989), existe um outro estudo que tenta relacionar estes constructos, utilizando a “Self-perception Profile for Adolescents” de Harter (1989, cit. por Davey, Eaker, Fish, & Klock., 2003). Nesse estudo, realizado com pré-adolescentes e adolescentes dos 11 aos 18 anos, os autores apenas apresentam as correlações entre a identidade étnica e alguns domínios específicos do autoconceito: competência escolar, aceitação social, aparência física, e amizades íntimas. De entre estes domínios, apenas surge uma correlação positiva, significativa e moderada (.30) entre a competência escolar e a identidade étnica.

No que diz respeito à auto-estima, existem diversos estudos conduzidos com adolescentes de diferentes grupos étnicos (asiáticos americanos, afro-americanos, latinos, americanos brancos), de idades compreendidas entre os 13 e os 20 anos, que demonstram uma correlação positiva entre a identidade étnica e a auto-estima (Bracey, Bámaca, & Umaña-Taylor, 2004; Phinney, 1992; Phinney & Chavira, 1992; Phinney *et al.*, 1997).

⁷ “A identidade grupal é uma parte importante do autoconceito.”

No estudo de Roberts *et al.* (1999) com adolescentes mais novos (12-14 anos) também são encontrados resultados que suportam esta relação entre a identidade étnica e a auto-estima, em todos os grupos étnicos (americanos europeus, afro-americanos e mexicanos americanos).

Existem estudos nos quais participaram adolescentes com idades entre os 14 e os 18 anos, cuja análise das relações entre as dimensões da identidade étnica e auto-estima, revelam que os indivíduos que exploram e investem na sua identidade étnica possuem níveis de auto-estima mais elevados (Umaña-Taylor *et al.*, 2004; Umaña-taylor & Updegraff, 2007; Umaña-Taylor *et al.*, 2008).

Em alguns desses estudos, a afirmação também aparece positivamente associada à auto-estima (Umaña -Taylor *et al.*, 2004; Umaña-Taylor *et al.*, 2008).

Embora estas associações sejam tendencialmente significativas, entre os indivíduos de minorias étnicas, elas nem sempre o são entre os americanos europeus, como sucede no estudo de Umaña-Taylor *et al.* (2004), para a associação entre exploração e auto-estima.

Num estudo de Umaña-Taylor e Shin (2007), estas associações entre a auto-estima e as dimensões da identidade étnica mantêm-se, porém são apresentadas as correlações para cada grupo étnico, e em dois contextos diferentes, fazendo variar a relação minoria/maioria.

Assim, no contexto (Midwest) em que a maioria é composta pelos americanos europeus, todos os grupos apresentam uma relação significativa entre a auto-estima e a resolução (correlações que variam entre .22 e .37). Também a afirmação apresenta correlações significativas nos grupos minoritários asiático e afro-americano (entre .07 e .23), mas não no grupo de americanos europeus e no grupo de participantes latinos, cuja auto-estima parece não estar relacionada com os sentimentos nutridos pela sua etnicidade. No que diz respeito à exploração da própria etnicidade, o grupo asiático americano é o único que não apresenta uma correlação significativa. As correlações dos outros grupos variam entre .11 e .32 (Umaña-Taylor & Shin, 2007).

Porém, no contexto (Califórnia) em que a maioria é composta pelas minorias étnicas afro-americana, latinas, e asiáticas americanas, sendo a minoria os americanos europeus, os resultados são ligeiramente diferentes. Mantêm-se as relações significativas entre a resolução e auto-estima, para o grupo americano branco e para o grupo latino (.33 e .30, respectivamente). A afirmação e a auto-estima apresentam uma relação significativa somente para o grupo de americanos europeus (.17), e a exploração apresenta uma associação significativa com a auto-estima para o grupo de latinos (.27) (Umaña-Taylor & Shin, 2007).

Estudo demonstra como a saliência da própria etnicidade está dependente da “contextual dissonance” (Umaña-Taylor & Shin, 2007, p. 180), ou “dissonância contextual”, provocada pela presença de diferença. Assim, nomeadamente no caso dos americanos europeus, a afirmação e resolução da sua identidade étnica tem maior impacto na sua auto-estima, quando os seus membros num contexto em que estão em minoria.

Identidade Étnica e Etnias

Por fim, é dedicado algum espaço para falar nas diferenças nos níveis de identidade étnica, entre as diferentes etnias.

Num estudo realizado por Roberts *et al.* (1999), os níveis de identidade étnica encontrados nos americanos europeus era significativamente mais baixo, do que os níveis de identidade étnica de outros grupos, que incluíam afro-americanos, mexicanos americanos, central-americanos, chineses americanos, entre outros.

Também Bracey *et al.* (2004) encontrou resultados mais elevados de identidade étnica, em adolescentes birraciais, relativamente aos brancos, mas os primeiros adolescentes tinham níveis de identidade étnica mais baixos que os adolescentes afro-americanos, asiáticos e latinos.

Este parece ser o padrão mais comum, entre os americanos, as minorias étnicas tendem a apresentar níveis mais de identidade étnica, do que os americanos brancos.

Porém, tal como foi exemplificado com o estudo de Umaña-Taylor e Shin (2007), a propósito do papel do contexto na relação entre a auto-estima e os domínios da identidade étnica, o contexto também contribui para os níveis de identidade étnica apresentados pelos indivíduos.

Num estudo de Umaña-Taylor (2004) a autora procura, junto de uma amostra de adolescentes de origem mexicana e cuja média de idades era 16 anos, entender qual o papel da composição étnica do contexto escolar para os níveis de identidade étnica destes adolescentes.

Os adolescentes que frequentavam a escola predominantemente não-latina, apresentaram níveis de identidade étnica significativamente mais elevados, do que os adolescentes que frequentavam a escola predominantemente latina, e os adolescentes que frequentavam a escola com semelhante composição de alunos de origem latina e outras origens (Umaña-Taylor, 2004).

Pode-se então dizer que sendo a saliência da própria etnicidade maior na primeira escola, os seus níveis de identidade étnica (exploração, investimento, afirmação e pertença,

e comportamentos étnicos) são também mais elevados. E portanto, o contexto em que os adolescentes estão inseridos pode incitá-los a explorar e resolver a sua etnicidade.

Referências

- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology, 22*, 51-62.
- Barry, D. (2002). An ethnic identity scale for east immigrants. *Journal of Immigrant Health, 4*, 87-94.
- Bracey, J., Bámaca, M., & Umaña-Taylor, A. (2004). Examining ethnic identity and self-esteem among biracial and monoracial adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 33*, 123-132.
- Contador, A. (1998). Consciência de geração e etnicidade: Da segunda geração aos novos luso-africanos. *Sociologia – Problemas e Práticas, 26*, 57-83.
- Correia, A. (14 Julho 2005). Filhos de uma pátria menor. In *Visão*, nº 645.
- Costa, M. (1991). Desenvolvimento da identidade em contexto escolar. In B. P. Campos, *Educação e desenvolvimento pessoal e social* (pp. 143-173). Porto: Edições Afrontamento.
- Crocker, J., & Luhtanen, R. (1990). Collective self esteem and ingroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 60-67.
- Davey, M., Eaker, D., Fish, L., & Klock, K. (2003). Ethnic identity in an American White minority group. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 3*, 143-158.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- French, S., Seidman, E., Allen, L., & Aber, L. (2006). The development of ethnic identity during adolescence. *Developmental Psychology, 42*, 1-10.
- Fulgini, A., Witkow, M., & Garcia, C. (2005). Ethnic identity and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental Psychology, 41*, 799-811.
- Guanipa-Ho, C., & Guanipa, J. (sem data). Ethnic identity and adolescence. Disponível em <http://edweb.sdsu.edu/people/CGuanipa/ethnic.htm>.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Holcomb-McCoy, C. (2005). Ethnic identity development in early adolescence: Implications and recommendations for middle school counselors. *Professional School Counseling, 9*.

- Machado, F. L. (1992). Etnicidade em Portugal: Contrastes e politização. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 12, 123-136.
- Malewaska-Peyre, H. (1989). Problèmes d'identité des adolescents enfants de migrants et travail social. In C. Camilleri & M. Cohen-Emerique (Dir.). *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (pp. 117-134). Paris : Editions L'Harmattan.
- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (5), 551-558.
- Marsh, H., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- Marsh, H., W. & Yeung, A. S. (1998). Top-down, bottom-up, and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Issues*, 75, 509-527.
- Martinez, R., & Dukes, R. (1997). The effects of ethnic identity, ethnicity, and gender on adolescent well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 503-516.
- Monteiro, M. (2002). A construção da exclusão social nas relações interétnicas: Orientações teóricas e de investigação na perspectiva do desenvolvimento. *Psicologia*, 16, 271-292.
- Ong, A., Phinney, J., & Dennis, J. (2006). Competence under challenge: Exploring the protective influence of parental support and ethnic identity in Latino college students. *Journal of Adolescence*, 29, 961-979.
- Peixoto, F., & Almeida, L. (1999). Escala de auto-conceito e auto-estima. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caíres (Org.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (vol. VI) (pp. 632-640). Braga: APPORT.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Phinney, J. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49.
- Phinney, J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.
- Phinney, J. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescence Research*, 7, 156-176.
- Phinney, J., & Alipuria, L. (1990). Ethnic identity in college students from four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 13, 171-183.

- Phinney, J., Cantu, C., & Kurtz, D. (1997). Ethnic and American identity as predictors of self-esteem among African American, Latino, and White adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 165-185.
- Phinney, J., & Chavira, V. (1992). Ethnic identity and self-esteem: An exploratory longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 15, 271-281.
- Phinney, J., Chavira, V., & Tate, J. (1992). The effect of ethnic threat on ethnic self-concept and own-group ratings. *The Journal of Social Psychology*, 133, 469-478.
- Phinney, J., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, 57, 493-510.
- Phinney, J., Romero, I., Nava, M., & Huang, D. (2001). The role of language, parents and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 135-153.
- Roberts, R., Phinney, J., Masse, L., Roberts, C., & Romero, A. (1999). The structure of ethnic identity of young adolescents from diverse ethnocultural groups. *Journal of Early Adolescence*, 19, 301-322.
- Santos, P. J., & Maia, J. (1999). Adaptação e análise factorial confirmatória da Rosenberg Self-esteem Scale com uma amostra de adolescentes: Resultados preliminares. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Org.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. IV) (pp. 101-113). Braga: APPORT.
- Song, I., & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.
- Sprinthall, N., & Collins, W. (2003). *Psicologia do adolescente: Uma perspectiva desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Trimble, J., & Dickson, R. (2005). Ethnic identity. In C. B. Fisher & R. M. Lerner (Eds.), *Encyclopaedia of Applied Development Science* (pp. 415-420). Thousand Oaks: Sage. Disponível em: http://www.ac.wvu.edu/~trimble/ethnicity_identity.htm
- Umaña-Taylor, A. (2004). Ethnic Identity and self-esteem: Examining the role of social context. *Journal of Adolescence*, 27, 139-146.
- Umaña-Taylor, A., Vargas-Chanes, D., Garcia, C. D., & Gonzales-Backen, M. (2008). A longitudinal examination of Latino adolescent's ethnic identity, coping with discrimination, and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 28, 16-50.

- Umaña-Taylor, A., & Shin, N. (2007). An examination of ethnic identity and self-esteem with diverse populations: Exploring variation by ethnicity and geography. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 13*, 178-186.
- Umaña-Taylor, A., & Updegraff, K. (2007). Latino adolescent's mental health: Exploring the interrelations among discrimination, ethnic identity, cultural orientation, self-esteem, and depressive symptoms. *Journal of Adolescence, 30*, 549-567.
- Umaña-Taylor, A., Yazedjian, A., & Bámaca-Gómez, M. (2004). Developing the Ethnic Identity Scale using Eriksonian and social identity perspectives. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 4*, 9-38.