



**ISPA** | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

# **IDENTIDADE VOCACIONAL NA ADOLESCÊNCIA**

**Família, Escola, Género e Estatutos de Identidade**

Ana Rita dos Santos Palma

Orientador de Dissertação:

Ana Carita

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Glória Ramalho

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de:

Mestre em Psicologia Aplicada

Especialidade em Psicologia Educacional

2008

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação de Ana Carita, apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Educacional conforme o despacho da DGES, nº19763/2006 publicado em Diário da Republica 2ª série de 26 de Setembro, 2006.

## **Agradecimentos**

À Dr.<sup>a</sup> Ana Carita, pela sua orientação, essencial para alcançar os objectivos a que me propus

À Dr.<sup>a</sup> Regina, pela disponibilidade demonstrada e pelo apoio no tratamento de dados

À Dr.<sup>a</sup> Glória Ramalho pela disponibilidade demonstrada e pelas suas aulas de seminário que muito contribuíram para a minha formação

Aos Directores das Escolas onde recolhi a amostra, pela disponibilidade demonstrada

Às minhas colegas e amigas Rita Faria Blanc, Ana Luísa, Ana Cláudia, Eunice Pinto, Andreia, Tatiana e Joana por toda a amizade, incentivo e apoio ao longo deste percurso académico

Ao Aléxio, que sempre acreditou em mim e me apoiou

À Sra. Juvenália e ao Sr. Alexandre, que sempre acreditaram que conseguiria

Aos meus pais pela educação que me proporcionaram, pela compreensão, pelo esforço, pelo incentivo, pelo orgulho que têm em mim

À minha avó São, ao meu avô Manuel, à minha tia Fátima, ao meu tio José Luís, e à minha irmã pelo apoio, incentivo e compreensão que sempre demonstraram ao longo destes anos, e deste ultimo em especial

À minha avó Bela e ao meu avô António que sempre me incentivaram, apoiaram e se orgulharam de mim

## Resumo

Este estudo tem como objectivo geral estudar a associação entre a preocupação na relação dos adolescentes com a família e com a escola e a construção da identidade vocacional, bem como a variação destas variáveis em função do género. Mais especificamente, pretende-se averiguar, se e como as preocupações dos adolescentes relativamente à escola e à família se relacionam a adopção dos diversos estatutos de Identidade Vocacional, a saber, a Exploração, o Investimento, o *Foreclosure*, tendência para excluir escolhas TEE, a Difusão e o *Foreclosure* em relação aos significativos.

Adoptou-se, neste estudo, um quadro conceptual desenvolvimentista e ecológico uma vez que este subentende uma compreensão sistémica e contextual da realidade humana, ou seja, que toda a actividade humana seja vista como uma acção da pessoa no seu contexto.

A amostra deste estudo é constituída por 250 adolescentes portugueses do 12º ano de escolaridade de várias Escolas Secundárias públicas da área da Grande Lisboa. A média total das idades dos alunos é 17.5. Dos 250 adolescentes, 139 dos participantes são do sexo feminino e 111 são do sexo masculino.

São dois os instrumentos utilizados neste estudo, os quais permitem obter dados relativamente à questão da Identidade Vocacional e às Preocupações vividas pelo adolescente, nomeadamente no que concerne à família e à escola, a saber, a Escala de Exploração e Investimento Vocacional – EEIV, e a Escala de Preocupações dos Adolescentes.

Os resultados revelam a existência de associação significativa entre a preocupação na relação dos adolescentes com a família e com a escola e a adopção do estatuto de Exploração Vocacional, no sentido em que, quanto menor o nível de preocupação, maior a Exploração do adolescente.

Regista-se que tanto os rapazes como as raparigas revelam altos níveis de preocupação face à sua relação com a escola, e que são os rapazes que mais expressam preocupação na relação com a família.

Verifica-se, ainda, que os adolescentes estão, tal como era esperado, em momentos de Exploração e de Investimento. Ainda no âmbito dos estatutos de identidade constata-se que os rapazes são mais *diffusers* e constroem mais projectos outorgados, em relação aos significativos, que as raparigas.

Palavras-chave: Relação, Família, Escola, Adolescentes, Estatutos de Identidade

### **Abstract**

The main goal of the presented investigation consists in verifying if and how the worried relationship with family and school is related to vocational identity development and their variance according to gender. Specifically, we pretend to investigate if and how the worried relationship with family and school influence some vocational variables, such as Exploration, Commitment, Foreclosure, tendency to exclude options, Diffusion and Foreclosure.

The choice of an ecological and developmental perspective in this study is justified by the fact that it provides us a conceptual framework which, in turn, enables the articulation of personal and contextual variables.

Participants are students enroll in public high schools in Lisbon. A total of 250 students completed the questionnaires, 139 are females and 111 are males. The mean age of the participants is 17.5 years. Data were obtained from two instruments, the Escala de Exploração e Investimento Vocacional – EEIV, and Escala de Preocupações dos Adolescentes.

The results show that there's only a significant relationship between the worried relationship with family and school and the Vocational Exploration. It's an inverse relationship, which means that when minor is the worried level, higher is the Vocational Exploration.

Other results indicate that boys and girls express high worries levels in relationship with school, and that boys are more worried about relationship with family than girls.

They also indicate that the adolescents are in periods of exploration and commitment and that boys are more diffusers and foreclosure than girls.

Key-Words: Relationship, Family, School, Adolescents, Identity Status

## Índice

Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	3
1. Adolescência ou Adolescentes?	3
1.1 Enfoques Dinâmico e Antropológico da Adolescência	12
1.2 Preocupações dos adolescentes	14
2. Identidade e Identidade Vocacional	16
2.1 A contribuição de Erikson	17
2.2 Estratégias e Fases na Formação da Identidade	21
2.3 Identidade Vocacional	25
2.4 Factores de Desenvolvimento da Identidade – Família, Escola	28
2.5 Diferenças de Género na Formação da Identidade	33
Capítulo 2 - Problemática	36
Capítulo 3 - Metodologia	39
3.1 Participantes	39
3.2 Delineamento do estudo	39
3.3 Variáveis	40
3.4 Instrumentos	40
Escala de Exploração e Investimento Vocacional - EEIV	40
Escala de Problemas de Vida de Mooney – Escala de Preocupações dos adolescentes	44
3.5 Procedimento de recolha da informação	46
3.6 Procedimento de tratamento da informação	46
Capítulo 4 - Apresentação dos Resultados	48
4.1 Os adolescentes e a preocupação na relação com a família e com a escola	48
4.2 Os adolescentes e a preocupação na relação com a família	49
4.3 Preocupação na relação com a família e género	50
4.4 Os adolescentes e a preocupação na relação com a escola	51
4.5 Preocupação na relação com a escola e género	52
4.6 Distribuição dos Estatutos de Identidade	53
4.7 Estatutos de identidade e género	54

4.8 Associação entre a Preocupação na relação com a família e com a escola e os Estatutos de Identidade	55
Capítulo 5 - Discussão dos Resultados	58
Capítulo 6 - Conclusão	65
Referencias Bibliográficas	67
Anexos	77
Anexo A: Escala de Exploração e Investimento Vocacional - EEIV	78
Anexo B: Qualidades métricas: Fidelidade da EEIV	82
Anexo C: Qualidades métricas: Validade da EEIV	90
Anexo D: Escala de Preocupações dos Adolescentes	95
Anexo E: Qualidades métricas: Fidelidade da Escala de Preocupações dos Adolescentes	99
Anexo F: Qualidades métricas: Validade da Escala de Preocupações dos Adolescentes	107
Anexo G: Teste de Normalidade	116
Anexo H: Distribuição de Frequências na Preocupação na relação com a família e com a escola	118
Anexo I: Distribuição de Frequências na Preocupação na relação com a família	120
Anexo J: Teste t-Student	128
Anexo K: Distribuição de Frequências na Preocupação na relação com a escola	130
Anexo L: Teste t-Student	138
Anexo M: Distribuição dos estatutos de identidade	140
Anexo N: Teste t-Student	142
Anexo O: Teste de Hipóteses Correlação de Pearson	144

## Lista de Tabelas

- TABELA 1: Caracterização da amostra
- TABELA 2: Valores da consistência interna para cada uma das dimensões da EEIV e para a EEIV total
- TABELA 3: Percentagem de variância explicada para a EEIV
- TABELA 4: Valores da consistência interna para cada uma das dimensões da Escala de Preocupações e para a Escala de Preocupações total
- TABELA 5: Percentagem de variância explicada para a Escala de Preocupações
- TABELA 6: Frequência relativa nos seis pontos da PRF e PRE
- TABELA 7: Tabela descritiva de resposta à Escala de Preocupação dos adolescentes na relação com a família
- TABELA 8: Itens que suscitam maior preocupação na relação com a família
- TABELA 9: Itens que suscitam menor preocupação na relação com a família
- TABELA 10: Valores médios
- TABELA 11: Valores t-Student
- TABELA 12: Tabela descritiva de resposta à Escala Preocupação dos adolescentes na relação com a escola
- TABELA 13: Itens que suscitam maior preocupação na relação com a escola
- TABELA 14: Itens que suscitam menor preocupação na relação com a escola
- TABELA 15: Valores médios
- TABELA 16: Valores t-Student
- TABELA 17: Frequência de adolescentes nos estatutos de identidade
- TABELA 18: Valores médios
- TABELA 19: Valores t-Student
- TABELA 20: Matriz dos coeficientes de correlação de Pearson

## INTRODUÇÃO

Embora vários estudos tenham sido realizados em torno da adolescência e da identidade vocacional, nenhum estudo foi encontrado que analisasse a associação existente entre a identidade vocacional e a preocupação dos adolescentes na relação com a família e a escola.

É este, precisamente, o objectivo geral desta investigação. Trata-se de estudar se e como as preocupações na relação dos adolescentes com a família e com a escola se relacionam com a construção da identidade vocacional. Mais especificamente, pretende-se averiguar, através de uma metodologia quantitativa, se e como algumas preocupações dos adolescentes na relação com a escola e com a família se relacionam com a adopção dos estatutos de Identidade Vocacional, a saber, a Exploração, o Investimento, o *Foreclosure*, tendência para excluir escolhas TEE (isto é, realizar investimentos sem exploração), a Difusão e o *Foreclosure* em relação aos significativos. Pretende-se, ainda, verificar se existem diferenças em ambas as variáveis em função do género.

Em ordem à consecução destes objectivos, pretende-se, ainda, validar a Escala de Preocupações de Adolescentes, a qual mede a preocupação do adolescente na relação com a família e com a escola.

A adopção destes objectivos subentende uma compreensão sistémica e contextual da realidade humana. Neste sentido, toda a actividade humana é vista como uma acção da pessoa no seu contexto e, como tal, ela não depende somente de dimensões psicológicas ou de outras características inerentes ao sujeito, mas, igualmente, da qualidade dos contextos de vida em que os indivíduos se inserem e da percepção que os indivíduos têm da sua relação com eles. Segundo Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento humano decorre da interacção contínua e dinâmica entre as características específicas de diferentes momentos do desenvolvimento que vão ocorrendo ao longo do ciclo de vida do indivíduo, e um conjunto de forças sociais, culturais e físicas que o influenciam. Deste modo, a perspectiva ecológica articula a relação do sujeito com o mundo onde interage, como a família e a escola.

A adolescência é o momento em que o indivíduo consolida tanto as suas competências específicas, quanto a sua competência ou capacidade geral perante o mundo, a realidade, o ambiente social, estabelecendo as suas linhas de adaptação, que, embora não definitivas, são as que mais duram durante a sua vida. Nessa idade, consoma-se o processo de interiorização das pautas culturais e dos valores, aperfeiçoando-se a aquisição de habilidades que

contribuem para assegurar, ao adolescente, a sua autonomia face ao ambiente (Palacios, 1995).

O adolescente experimenta um equilíbrio particular e delicado que por vezes se transforma em desequilíbrio, entre a dependência e a independência, a autonomia e a heteronomia, a segurança e a insegurança em si mesmo; este conflito manifesta-se quer na relação com a família, a autoridade ou a geração dos adultos, quer com os seus próprios companheiros e pares (Palacios, 1995).

A adaptação não é fácil e, com frequência, os pais velhos não contribuem para facilitá-la. A sociedade dos adultos enfrenta frequentemente os adolescentes com pedidos contrapostos. Por um lado, exige-lhes que se comportem como adultos e, por outro, diz-lhes que muitos dos seus desejos só poderão ser atendidos quando forem adultos, quando ganharem o seu próprio dinheiro: a autonomia psicossocial é transferida e vinculada ao momento da independência económica. A adaptação que o adolescente precisa de realizar está cheia de obstáculos. Compreende-se que a adolescência pareça ser vital e socialmente problemática, uma vez que o adolescente é visto como um problema para si mesmo e, com frequência, para os demais (Palacios, 1995).

Este trabalho pretende ser um contributo para promover a compreensão e reflexão sobre os processos psicossociais subjacentes à construção da identidade dos adolescentes no domínio vocacional, e sobre como esses processos estão impregnados de marcas emocionais, cognitivas e comportamentais, resultantes das relações que os sujeitos em desenvolvimento constroem com os seus contextos de vida mais significativos, a família e a escola.

No primeiro capítulo deste trabalho apresentam-se os suportes teóricos que orientaram esta pesquisa e realiza-se uma revisão da investigação nos domínios em estudo. Nos capítulos seguintes apresentam-se as principais questões de investigação e a metodologia, de seguida descrevem-se os resultados obtidos, discute-se e reflecte-se, atribuindo-se um significado psicossocial aos mesmos.

## CAPITULO 1

### ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo ir-se-á realizar uma referência a teorias e estudos que suportam este nosso estudo. Este inicia-se com uma referência ao período da adolescência, sobre algumas perspectivas teóricas referentes a esta temática e à forma como este período é vivido pelos adolescentes. Posteriormente abordar-se-á a temática da identidade e identidade vocacional.

#### 1. ADOLESCÊNCIA OU ADOLESCENTES?

Etimologicamente a palavra *adolescência* vem do latim *adolescere*, significando *crescer*.

A história da adolescência tem raízes muito profundas em Platão e Aristóteles, que reconheciam uma hierarquia de acontecimentos no desenvolvimento humano, dando particular significado ao período de transição da infância para a vida adulta; os quais consideravam o adolescente como instável e impressionável (Medeiros, 2000).

Entende-se por adolescência a etapa que se estende dos 12/13 anos até aproximadamente o final da segunda década da vida. Esta é uma etapa de transição na qual já não se é mais criança, mas também ainda não se tem o *status* de adulto. É difícil precisar os seus limites, enquanto fase do desenvolvimento com características específicas (Palacios, 1995). Não há unanimidade quanto aos limites cronológicos: se parece haver um consenso em relação ao início da adolescência com o aparecimento da puberdade, pesem embora os factores hereditários e ambientais que a influenciam e as diferenças entre os sexos, a dificuldade aumenta significativamente quando se pretende delimitar o *terminus* da adolescência e o início da fase do jovem adulto (Medeiros, 2000).

Em todo o caso, longe de ser um mero intervalo temporal entre duas idades que estariam, supostamente, mais claramente definidas, a idade infantil e a idade adulta, a adolescência constitui um período próprio, marcado por um processo de activa desconstrução de um passado pessoal, em parte tomado e mantido e, por outro, abandonado e definitivamente preterido; e também por um período de projecto e de construção do futuro, a partir de um enorme potencial de possibilidades activas que o adolescente possui e tem consciência de possuir. Neste processo, de recapitulação e de projecção, determinados temas vitais – a própria identidade, a sexualidade, o grupo de amigos, os valores, a experiência e a experimentação de novos papéis – passam a ser marcos preponderantes nas relações do

adolescente com o seu meio e na sua própria vivência fenomenológica e consciente dos acontecimentos (Palacios, 1995).

A adolescência representa um momento de encruzilhada. Nesta consolida-se a identidade e prepara-se a maturidade da vida adulta. Porém, nesta etapa, nem sempre se alcança uma identidade concluída, a qual se compõe de vários elementos: definição e autodefinição da pessoa perante as outras pessoas, perante o meio social e perante os valores; diferenciação pessoal inconfundível; autenticidade do indivíduo. Quando constituída, a identidade, de natureza psicossocial, contém também importantes ingredientes de natureza cognitiva: o adolescente observa-se e julga-se a si mesmo à luz de como percebe que os demais o julgam, compara-se a eles e também com alguns critérios de valor significativos para ele (Palacios, 1995).

Segundo este mesmo autor, a adolescência é um momento evolutivo de procura e conquista da identidade do indivíduo. Ela resulta da sedimentação de todas as identificações, não se reduzindo à mera soma das identificações infantis. Essas identificações não só ficam integradas, como também são transcendidas, dando o sentido de um projecto de vida pessoal. É uma etapa psicossocial, e não apenas fisiológica e psicológica. O seu sucesso evolutivo individual depende, crucialmente, de circunstâncias sociais e históricas que, ou o facilitam ou, pelo contrário, o tornam muito difícil (Palacios, 1995).

Neste sentido, durante a adolescência a capacidade que o adolescente tem de se ver a si próprio e de se relacionar com os outros compreende essencialmente quatro tarefas: a autonomia que vai construindo face aos pais e à família; os projectos de futuro que passam por um projecto vocacional; o amadurecimento da sexualidade e o desenvolvimento de uma auto-imagem positiva, essenciais para a formação da identidade. Considera-se que as grandes tarefas da adolescência são a da autonomia e a construção da identidade. Os cenários privilegiados da sua vida social, isto é, a família, a escola e o grupo de pares, desempenham um papel determinante na construção da identidade do adolescente (Fonseca, 2005). É igualmente nesta etapa da vida que o adolescente tem que tomar decisões importantes na área académica e profissional, as quais vão condicionar o seu futuro.

Sendo a adolescência um período de desenvolvimento, importa analisar a postura do adolescente em dois contextos: a família e a escola.

No que concerne à família, mais especificamente, à relação entre pais e filhos, esta sofre alterações quando estes entram na adolescência. Apesar da visão estereotipada de que a adolescência significa um inevitável período de tumulto e stress que se manifesta igualmente nesta relação, esta visão não é suportada por várias investigações realizadas no âmbito da

relação pais-filhos (Steinberg, 2001; Laursen & Collins, 2004; Steinberg & Silk, 2002; Wigfield, Byrnes & Eccles, 2006). O que se constata é que esta relação sofre transformações, sendo que as mais sentidas são a nível do tempo passado em conjunto, o qual é menor em grande parte porque os adolescentes passam mais tempo fora de casa, despendendo o tempo com os colegas e com outro tipo de actividades. Verifica-se também um maior distanciamento psicológico na relação pais-adolescentes uma vez que muitos dos adolescentes procuram uma maior autonomia e cada vez mais deixam de partilhar os seus assuntos com os pais. A existência de conflitos, ou não conflitos, pode advir, igualmente, de vários outros factores nos quais os adolescentes procuram uma maior independência. Por fim, há uma menor influência parental à medida que os adolescentes se tornam mais independentes e que são mais influenciados pelos pares. Contudo, a influência dos pais permanece forte em várias áreas da vida do adolescente, sendo que a relação positiva existente entre estes comporta muitos benefícios para ambos (Steinberg & Silk, 2002)

Assim, o tempo cada vez maior que os adolescentes passam com os seus pares e a importância que atribuem aos relacionamentos com estes alteram, inevitavelmente, os relacionamentos entre pais e filhos adolescentes (Cole & Cole, 2004). Geralmente os adolescentes tornam-se mais distantes dos seus pais e há uma maior probabilidade de recorrerem aos seus pares quando procuram conselhos sobre várias questões, nomeadamente como agir em diversos contextos (Paikoff & Brooks-Gunn, 1991; Steinberg & Silverberg, 1986, cit. por Cole & Cole, 2004). A pesquisa salienta que a forma como os relacionamentos mudam depende de muitos factores (Cole & Cole, 2004).

O que parece estar em jogo nesta etapa de desenvolvimento é a transição realizada neste período pelos adolescentes e na qual os pais são cada vez menos encarados como autoridades em todas as matérias, sabendo virtualmente tudo (processo de desidealização dos pais), à medida que aqueles se vão considerando competentes em certos domínios e logo com capacidade para tomarem decisões (autonomia). A crença crescente do adolescente de que tem mais conhecimento sobre determinada situação do que os pais traduz-se na resistência em aceitar os seus avisos e instruções, ou mesmo na rejeição activa que faz desses conselhos e pode sobregeneralizar-se de tal modo que este não acredita na competência efectiva dos pais em nenhum domínio, mesmo quando, de facto, a possuem (Relvas, 2000).

Tal como é referido por Erikson (1968), a formação da identidade é um dos grandes desafios do desenvolvimento do adolescente e, como tal, deve ser negociado. Tal como as regras sociais mudam e as relações com os pais sofrem uma transformação, um coerente senso de identidade proporciona aos adolescentes um ponto de vista pessoal necessário para a

tomada de decisão e resolução de problemas, bem como lhes possibilita tornarem-se mais autónomos e responsáveis pelas suas próprias vidas (Berzonsky, Branje & Meeus, 2007).

Nos primeiros anos de vida, aproximadamente até ao momento da entrada na escola, a família constitui, para a criança, o grupo mais importante e, quase único, de referência (Palacios, 1995). É o âmbito social onde ocorre a sua principal interacção com as outras pessoas: principalmente pais e irmãos. Com a entrada na escola, a criança conhece e lida com novos companheiros e novos adultos, que são acrescentados à família, como um segundo grupo social de interacção. Segundo Palacios (1995), na adolescência, os espaços onde são possíveis os intercâmbios ou interacções sociais expandem-se de forma extraordinária, enquanto que, por outro lado, debilita-se muito a referência à família. A emancipação em relação a esta, durante o processo de aquisição de autonomia pessoal e como elemento constituinte desse processo é o traço mais destacado da nova situação social do adolescente.

Esta mudança na relação pais-filhos reflecte o início de um novo percurso para o adolescente, no qual a separação das figuras parentais é um acontecimento essencial para a construção da sua identidade. Porém, a necessidade de autonomia que caracteriza a adolescência pode ser geradora de conflitos familiares, indo necessariamente desencadear mudanças no interior da família, com alterações de regras e descoberta de parte a parte de novas formas de comunicação (Fonseca, 2005).

Esta independência e autonomia significam, assim, o dispor de uma maior liberdade, dentro da família, para tomar decisões, ter liberdade emocional para criar e estabelecer novas relações e ter liberdade pessoal para assumir a sua própria responsabilidade em assuntos como a educação, as opiniões políticas e a sua carreira profissional (Coleman, 1985). É importante, para a construção da autonomia, que esta seja fomentada dentro e fora de casa (Relvas, 2000). Existe, de facto, um consenso alargado entre pais e filhos sobre a necessidade da aquisição da autonomia e delimitação de espaços próprios. O desacordo e o conflito surgem em relação ao que ambas as partes consideram as áreas de decisão pessoal em oposição às comuns, bem como sobre a forma e *timing* da flexibilização do controlo parental (Relvas, 2000).

Segundo Relvas (2000), a independência e autonomia, não como forma de ruptura ou isolamento em relação à família, mas antes como auto-responsabilização e afirmação de si, interligam-se na possibilidade de realização da grande tarefa do adolescente, analisada em termos psicossociais mais latos, isto é, na aquisição da identidade.

Este período caracteriza-se assim, pela necessidade de individuação em relação à família de origem, que muitas vezes se revela através de contestação constante às opiniões dos pais. O que o adolescente pretende com esta atitude é sobretudo ver como é que os pais

reagem a este desafio e defendem as suas convicções (Fonseca, 2005). É neste sentido que Relvas (2000) refere que a família passa, nesta fase, por uma das crises normativas do seu desenvolvimento.

A emancipação em relação à família, no entanto, não se produz do mesmo modo em todos os adolescentes. As práticas de educação diferem muito de uma família para outra, não favorecendo da mesma forma a autonomia dos filhos quando chegam a essa idade. Os pais, em particular, podem-se mostrar democráticos e igualitários ou, pelo contrario, autoritários, no comportamento com os seus filhos; também, outras vezes, mostram-se permissivos ou indiferentes (Palacios, 1995).

Todavia, nem sempre a adolescência coincide com a conquista da independência. A aproximação à aquisição da condição e dos papéis de adulto e às responsabilidades sociais subjacentes, bem como às dificuldades pessoais do adolescente na aquisição da identidade, podem ampliar consideravelmente a situação ambígua de independência/dependência que caracteriza essa idade (Palacios, 1995).

É pela procura desta independência que se considera que o momento de maior tensão entre pais e filhos acontece essencialmente na adolescência. Ao chegar esse momento, torna-se distante, e também mais rígida, a relação no seio da família, diminui a deferência do filho para com a mãe, deteriora-se a comunicação e multiplicam-se as interrupções da conduta do adolescente pela intervenção dos pais. Mais tarde, progressivamente, as relações costumam melhorar, embora persista a falta de intimidade do jovem com os pais, em tudo o que se relaciona com a sua própria vida. Os jovens são cada vez mais independentes em relação aos pais, sendo os rapazes muito mais independentes que as raparigas que, com frequência, durante bastante tempo, e mesmo durante toda a vida, mantêm fortes laços emocionais, sobretudo com a mãe (Palacios, 1995).

É neste sentido que, para Cole & Cole (2004), quando os psicólogos do desenvolvimento descrevem a adolescência como um período de tumulto e stress, em geral, referem-se aos conflitos entre os adolescentes e os seus pais; porém, autores como Laursen & Collins, 2004; Steinberg & Skilk, 2002 e Steinberg, 2001, referem que esta visão não é comprovada em vários estudos.

Neste seguimento importa referir o estudo realizado por Steinberg (1987), o qual estudou o impacto da adolescência na relação entre os adolescentes e a família. Com base na análise dos discursos dos adolescentes e pais sobre os conflitos e a autonomia.

Os resultados indicaram que (a) a maturação está associada a uma maior distanciação emocional entre os adolescentes e os seus pais; (b) a maturação (nas raparigas) e a precoce

maturação (nos rapazes) aumentam os conflitos entre os adolescentes e as suas mães, mas não necessariamente com os pais; e que (c) a maturação, nomeadamente a maturação tardia, pode ser acompanhada por um aumento da autonomia do adolescente.

Também os estudos realizados por Hill, Holmbeck, Marlow, Green & Lynch, (1985a, 1985b cit. por Steinberg, 1987); Steinberg (1982, cit. por Steinberg, 1987) tiveram como objectivo investigar o impacto da adolescência na família, o stress associado a alguns dos efeitos da maturação biológica, a adaptação a algumas alterações de competências, e as preocupações e características da maturação.

As conclusões obtidas nestes estudos realizados sobre a adolescência e a sua relação com a família referem que a maturação parece ter impacto no sistema familiar, independentemente das mudanças que possam ser atribuídas à idade cronológica do adolescente.

Outros estudos empíricos concluíram, também, que a maturação está associada a um aumento da distanciação, insatisfação ou conflito na relação pais-adolescente (Cantara, 1983; Papini & Sebbly, 1985; Steinberg, 1977, 1981; Steinberg & Hill, 1978, cit. por Steinberg, 1987). Este fenómeno parece ser mais saliente na relação entre os adolescentes e as mães.

Laursen et al. (1998) constataram nos seus estudos que os padrões de conflitos entre as famílias e os seus filhos vão sofrendo alterações no decorrer da adolescência. A frequência de conflitos entre os adolescentes e os seus pais é mais elevada no início da adolescência e depois diminui. A tendência para uma maior intensidade dos conflitos coincide com o período em que os adolescentes passam menos tempo em casa e reforçar os seus vínculos emocionais com os seus pares.

As conversas com os pais são também oportunidades para o surgimento de conflitos. Adolescentes entrevistados e observados na década de noventa relataram que, na maioria das vezes, as discussões com os seus pais eram sobre assuntos como responsabilidades e privilégios na família, encontros amorosos, desporto e independência financeira. As discussões sobre a política e a religião eram as menos comuns (Holmbeck, 1996 cit. por Cole & Cole, 2004).

De acordo com Cole & Cole (2004), os adultos tendem, naturalmente, a estruturar as realidades dos adolescentes no sentido destas corresponderem à forma como eles próprios encaram o funcionamento do mundo. Porém, os adolescentes, que já estão no limiar da idade adulta, percebem as falhas de realidade dos seus pais. De uma forma ou de outra, os adolescentes resistem a ter a realidade definida nos termos dos seus pais, tentando estabelecer as suas próprias preferências. Ao mesmo tempo, os adolescentes percebem que são dependentes dos seus pais.

É aqui que nos deparamos com o verdadeiro dilema da adolescência e a principal fonte de conflito entre os adolescentes e os seus pais. Os adolescentes estão presos entre dois mundos, um da dependência e outro da responsabilidade e, muito provavelmente, eles gostariam de ter o melhor dos dois mundos. Contudo, os pais exigem que a independência seja combinada com responsabilidade (Cole & Cole, 2004).

Assim se percebe que é especialmente neste contexto que se situa o mais consensual “rótulo” das dificuldades desta etapa, ou seja, o famoso conflito de gerações. Parece mais do que claro que ele é necessário para que o adolescente prossiga no caminho da aquisição da identidade e da construção da autonomia, facilitando até, de algum modo, a independência parental (Relvas, 2000).

Segundo Relvas (2000), o conflito reflecte o embate entre os pontos de referência definidos pela família, que incluem a forma como foram integradas pelo sistema as normas e valores sociais e culturais, e as regras que a geração mais nova vai construindo ou os valores pelos quais vai optando. Na diferença, no desacordo de opiniões e nas diferentes visões do mundo, vai-se construindo a autonomia e a identidade dos adolescentes. Sem esse contraponto, sem a presença de linhas e normas firmes, estes não o podem fazer com segurança, já que é a definição de limites imposta pela família que lhes permite a primeira avaliação da justeza e correcção das suas próprias convicções, para partir com elas para o exterior.

Não havendo dentro da família com o que se confrontar não haveria conflito, mas também não haveria possibilidade de crescimento saudável porque ou os adultos ou os adolescentes ou ambos entrariam no jogo do “como se” (Relvas, 2000).

Tudo o que foi dito anteriormente contribui para reduzir em muito o tópico difundido de que o conflito entre o adolescente e os seus pais é pouco menos do que inevitável e, portanto, muito frequente. É verdade que parece ser inevitável e obedece à necessidade, sobretudo do adolescente, de redefinir as suas posições dentro da família. Mas, certamente, a gravidade e a frequência desse conflito foram exageradas. Em todo o caso, um comportamento parental de orientação igualitária, democrática e/ou liberal contribui para evitar os conflitos mais graves e para apaziguar e tornar cómodas as relações com os filhos dessa idade (Palacios, 1995; Laursen, 1995; Steinberg, 2001).

Tal como foi referido, a escola é outro contexto significativo para o adolescente e para a construção da sua identidade vocacional, sendo um lugar privilegiado de vivência da adolescência na qual é passado grande parte do tempo (Guimarães, Sobral & Menezes, 2007).

Nesse sentido, o ambiente educativo a criar no contexto escolar deverá ter em conta desafios tais como: olhar para o adolescente na sua necessidade de desenvolvimento situado no cruzamento das linhas da consolidação da identidade e da capacidade de inter-relação; catalisar o seu processo de descoberta de si próprio como pessoa única, valiosa, digna; possibilitar o contacto, pessoal e estável, com figuras significativas, bem como o confronto com valores, atitudes e ideais que poderão dar sentido e objectivos à sua vida. Esse ambiente educativo deverá proporcionar ao adolescente a possibilidade do encontro consigo mesmo, num contexto simultaneamente protegido e aberto, que lhe dê todo o tempo necessário para se ir consolidando como pessoa.

Os adultos, e na escola os professores em particular, desempenham um papel importante no processo de aquisição da autonomia de valores (formulação de juízos e opiniões como resultado de um pensamento "independente" que não significa, necessariamente, pensar de modo totalmente diferente dos outros) pelo adolescente, não só permitindo-lhe a expressão das suas opiniões, sem abdicarem das suas próprias ideias e valores como também facilitando-lhe o que se pode considerar o "treino" desta capacidade, encorajando-o a que o faça e estimulando-o a considerar aspectos adicionais e pontos de vista alternativos para as situações - o trabalho em grupo pode ser um bom meio para atingir esse fim, como o pode ser um exercício de "tirar dúvidas" ou a definição das normas de conduta na turma. Envolvendo-os em discussões construtivas e respeitando as suas opiniões, mostrá-lhes de modo concreto e positivo, o valor da diferença e do respeito mútuo (Relvas, 1999). Porém, a escola é também considerada outro palco do conflito de gerações, tendo como principais protagonistas o(s) professor(es) e o(s) aluno(s), nos seus encontros, desencontros e reencontros. Com efeito, a escola, pela sua caracterização, objectivos e tarefas específicas, converte-se, por excelência, no espaço número dois de luta pela autonomia adolescente (isto se se considerar a família o número um) (Relvas, 1999).

Para o adolescente a escola, como instituição, representa o obrigatório, o não-voluntário, a "tirania" do social e respectivo sistema. Este facto comporta uma dimensão algo paradoxal: a componente associada à rigidez das normas colide com os esforços feitos no seu seio para que o indivíduo aprenda a utilizar, de modo responsável, a vontade própria. E aparecem as manifestações que correspondem a essa dupla valência: "ninguém nunca me perguntou se quero ir para a escola, mas obrigam-me a levantar de madrugada, o que detesto, para ir para lá"; "nunca ninguém se interessou em saber se é com estes colegas que eu quero estar e trabalhar" (Relvas, 1999).

É certo que este factor contraditório, quando bem elaborado e integrado, é importantíssimo no desenvolvimento do adolescente, nomeadamente na sua socialização. Faculta-lhe a aprendizagem de que há convenções sociais que colocam limites ao exercício da liberdade individual de cada um.

Nesta sequência torna-se pertinente uma breve referência ao estudo efectuado em quatro cidades europeias em 1997, no âmbito do IREFREA (Institut de Recherche Européenne sur les Facteurs de Risque chez l'Enfant et l'Adolescent), cidades nas quais se incluía Coimbra (Irefrea, 1998; Relvas, A., 2000).

Neste concluiu-se que durante a adolescência os jovens acreditam no valor da escola (sendo muito poucos os que dizem que esta não serve para nada), gostam de a frequentar e até nem desgostam do que estudam. Nesse estudo, verificou-se que 51,42% dos jovens afirmam gostar do que estudam, enquanto 46,96% dizem gostar “mais ou menos” e 1,89% indicam não gostar do que estudam. 88,64% pensam que os seus estudos lhes servirão para fazer carreira e encontrar um bom trabalho no futuro, enquanto 10,73% acham que servirão para encontrar uma forma de ganhar a vida. 56,15% dos jovens inquiridos diz que se sente “bem” na sua escola e, 18,16% “relativamente bem” e 2,77% “muito bem”, enquanto 3,47% dizem sentir-se “mal” ou “muito mal” na escola.

Num estudo realizado por Medeiros (2000), em São Miguel, nos Açores, procurou-se saber se os conteúdos expressos pelos adolescentes ao falarem da sua escola revelam diferenças em função do ano de frequência na escola. Questionou-se, deste modo, como a maioria dos adolescentes se sente na escola em relação aos níveis de participação, motivação, satisfação, disciplina, atenção, bem-estar, desenvolvimento afectivo, cognitivo e social e sobre o que pensa sobre a sua escola. Os resultados obtidos revelaram que, globalmente, os sujeitos diferem significativamente em relação às variáveis *desejo de ir às aulas; disciplina; satisfação na escola; na escola sentem-se felizes; gosto pela aprendizagem escolar; motivação; gosto de conhecer o programa; escola como espaço agradável; a escola é importante; desejo de abandonar a escola* (Medeiros, 2000).

Ao invés, não se verificaram diferenças significativas em função dos anos de escolaridade nas variáveis: *sentimentos no dia; números de amigos; problemas na escola; atenção na sala de aula; desejo de continuar na escola; a escola ajuda a crescer; aprende-se na escola* (Medeiros, 2000).

De salientar também que, perante a questão do que é mais importante na escola, 63% dos adolescentes responderam que são os amigos e os colegas, 13% os amigos e a aprendizagem e 12,5% que é a aprendizagem com vista a um futuro. Tal como no estudo de Goodlad (1984

cit. por Medeiros, 2000), os resultados obtidos no estudo levado a cabo por Medeiros (2000), indicam que, para os adolescentes, o mais importante na escola são os amigos e colegas.

### **1.1 Enfoques dinâmico e antropológico da adolescência**

Durante o século XX, várias teorias psicológicas e crenças sobre a adolescência defendiam pontos de vista divergentes, sendo que, para umas, a adolescência era encarada como um período de tumulto e stress (e.g. Hall, 1904 cit. por Palacios, 1995); e para outras, a adolescência era um período de pensamentos abstractos e reflexivos, onde os adolescentes tinham um papel de destaque e de importância na sociedade (e.g. Ayman-Nolley & Taira, 2000).

Segundo Palacios (1995), Ferreira & Ferreira (2000) e Ayman-Nolley & Taira (2000), foi a partir do momento em que Hall, em 1904, publicou dois volumes sobre a adolescência, que se verificou uma tendência a considerar essa época da vida como um período de tumulto e stress. Este autor considerava a adolescência como uma fase de crescimento, uma idade bastante maleável, onde as potencialidades genéticas se confrontam com as exigências da vida social, gerando-se uma situação de tensão do tipo tumulto e stress.

Esta perspectiva de adolescência intempestiva, instável e ansiosa, profundamente entusiástica e arrebatadora, onde domina a lei dos contrários, marcou, durante muitos anos, a tendência da Psicologia Americana e Europeia.

Apesar desta visão da adolescência ter encontrado reforço em várias formulações psicanalíticas, nomeadamente com Anna Freud (1939, cit. por Ayman-Nolley & Taira, 2000), a qual defendeu que, durante a adolescência, os impulsos agressivos e a desobediência intensificam-se culminando num comportamento criminoso, esta não é o único ponto de vista existente sobre a adolescência.

Um estudo empírico realizado com 140 jovens demonstrou que esta etapa da vida constitui, para a maioria dos jovens, um período marcado por frequentes mudanças e pelo início da exploração das diferentes possibilidades de vida no que concerne à visão do mundo em geral (Arnett, 2001).

Neste âmbito de investigação, os trabalhos da Antropologia Cultural, desde a década de vinte, dão um precioso contributo à reflexão sobre a universalidade da adolescência enquanto fase crítica e destacar os aspectos socioculturais na vivência da(s) adolescência(s). Contudo, tal como referem Sprinthall & Collins (2003), os antropólogos culturais dão mais ênfase à perspectiva ambientalista sobre a adolescência do que à perspectiva maturacionista.

São de salientar algumas investigações realizadas em tribos primitivas no século XX por Mead (1928), Benedict (1938), Levine & Levine (1966) e Freeman (1983) citados por Medeiros (2000), pelas suas conclusões a propósito da polémica concepção da adolescência como fase crítica e universal do desenvolvimento.

Em 1928, Margaret Mead fez observações em Samoa, na Oceania. Aí, estudou o fenómeno da adolescência, tendo verificado que os adolescentes de Samoa não apresentavam nenhum sinal de tensão, turbulência ou dificuldade. Muito pelo contrário, tudo levava a uma transição fácil e sem problemas, sendo a adolescência, em Samoa, uma agradável época da vida, ao contrário do que veiculavam os investigadores da adolescência na década de vinte nos Estados Unidos da América (Palacios, 1995).

Encontramo-nos perante duas descrições do mesmo facto, o que, à primeira vista, parecem simplesmente incompatíveis: uma que fala de tensões e dramas como elemento caracterizador da adolescência, outra que enfatiza o carácter culturalmente determinado da forma em que se vive esse período da vida humana.

Provavelmente, existe algo de verdade nas duas versões extremas, e maior parte dos adolescentes situa-se num ponto intermediário entre o “cor-de-rosa” e o “negro” (Palacios, 1995). Pode acontecer que, por exemplo, aqueles que afirmam que a adolescência não é uma época de tensões particulares e aqueles que falam da adolescência como uma época particularmente conflituosa estejam simplesmente a falar de dois tipos de adolescentes diferentes, os dois reais: uns para os quais a adolescência constitui mais uma das transições que ocorrem na vida, outros, para os quais é um período de dificuldades especiais e de ajustes particularmente dolorosos.

De acordo com Palacios (1995), diferentes adolescentes apresentam histórias evolutivas muito diferentes e experiências muito diferentes na adolescência. Inclusive, as mesmas experiências podem ter significados muito diferentes e, neste sentido, é melhor falar de adolescentes (e dos diferentes tipos de adolescentes), em vez de adolescência, sendo esta ideia também partilhada por Fonseca (2005).

Deste ponto de vista, existem, provavelmente adolescentes para os quais esse período da vida é especialmente tumultuoso e outros para os quais é mais fácil, ainda que não seja isento de problemas (Arnett, 1999).

Não obstante a importância da obra de Mead, não fica definitivamente provado que a crise não é universal, pois em oposição às conclusões obtidas por Mead em 1928, o antropólogo Freeman, após seis anos de investigação na parte ocidental da ilha de Samoa

(entre os anos 40 e 60), pôs em causa a visão idílica da adolescência em Samoa ao encontrar mais violência e repressão sexual do que Mead havia encontrado (Medeiros, 2000).

Benedict (1938, cit. por Medeiros, 2000), a partir de várias investigações em diversas sociedades, vem dar um grande contributo a esta questão da existência ou não de uma crise universal na adolescência, quando afirma que a presença ou ausência de dificuldades na vivência da adolescência depende do processo de socialização, ou seja, da continuidade ou descontinuidade dos papéis esperados pela sociedade na infância, na adolescência e na vida adulta. Assim, para esta autora a presença de agitação e tensão nos adolescentes depende em grande parte das exigências e expectativas sociais com que são confrontados.

## **1.2 Preocupações dos adolescentes**

O conceito de preocupação foi definido como um conjunto de pensamentos e imagens negativos e relativamente incontroláveis (Anttila, Poikolainen, Uutela & Lonnqvist, 2000). A preocupação pode ter como finalidade ajudar a resolver problemas futuros, uma vez que são elaboradas possíveis formas de solucionar aquilo que gera preocupação.

As mudanças pelas quais os adolescentes passam influenciam as atitudes destes relativamente a preocupações pessoais e sociais (Gallagher, 1998). Deste modo, a manifestação de preocupações por parte dos adolescentes é comum, sendo que estes podem expressar preocupações por inúmeras razões (Anttila, et al., 2000). Verificou-se que algumas preocupações estão relacionadas com responsabilidades e tarefas nesta etapa de desenvolvimento, tais como a incerteza face ao futuro educacional, profissões, família, entre outros. Outras preocupações reflectem mais os conflitos pessoais, nomeadamente na relação com a família e com a escola, com dinheiro, entre outros (Anttila, et al., 2000).

No sentido de investigar quais os domínios da vida que mais preocupam os adolescentes assiste-se, um pouco por todo o mundo, nomeadamente na Austrália, Inglaterra e Irlanda, a investigações realizadas com esse mesmo objectivo. Destas se depreende que no domínio das preocupações dos adolescentes se evidenciam, consistentemente, e em culturas distintas, áreas dominantes de preocupações, nomeadamente na relação com a família, com a escola, com os pares e com o bem-estar psicológico (Simon & Ward, 1982; Gallagher, Millar, Hargie & Ellis, 1992; Gallagher, 1998; Springer, 1998; Boehm et al., 1999; Hui, 2001; Ang et al., 2007; Yeo, L. et al., 2007).

Nos estudos realizados em países Ocidentais foram salientados, pelos adolescentes, preocupações na relação com os pares, com a família, com a escola e com outros problemas sociais (Boehm et al., 1999; Gillies, 1989 cit. por Ang et al., 2007).

Nos estudos realizados em países asiáticos verificou-se, igualmente, preocupações desta natureza, nomeadamente na relação com a família, com a escola, com o bem-estar, na relação entre pares, e com o desajustamento comportamental (Hui, 2001).

Porém, apesar de muitas destas preocupações serem similares nestes países, existem algumas diferenças. Nos países asiáticos constata-se uma maior preocupação relativamente à escola, explicado pela importância atribuída à educação dos jovens nestes países (Hui, 2000). De salientar que, devido à natureza colectivista das culturas asiáticas e do ênfase atribuído à educação e comportamentos adequados, as preocupações na relação com a escola estão intrinsecamente relacionadas com as preocupações na relação com a família (Yeh & Huang, 1996), o que não se constata com tanta evidencia nos países ocidentais.

Ainda neste campo de investigação, e com o intuito de verificar a influência do género no domínio das preocupações, Simon & Ward (1982) através de entrevistas realizadas a adolescentes, constataram que as raparigas revelam maiores preocupações em relação à família, escola e sociedade, enquanto os rapazes revelam maiores preocupações relativamente ao corpo, à musculatura e ao trabalho escolar. Os resultados obtidos quer no estudo de Gallagher (1998), quer numa investigação levada a cabo em 17 países, Gibson et al. (1991 cit por Gallagher, 1992, 1998) e num estudo realizado na Irlanda do Norte (Gallagher et al., 1992) obtiveram as mesmas conclusões.

Segundo Porteous (1985) e Gallagher et al. (1992), assiste-se a um declínio no nível de preocupação com o aumento da idade, uma vez que os adolescentes vão encontrando estratégias para lidar com as preocupações que surgem.

As preocupações em relação ao sexo oposto, entre outros, tendem a seguir este padrão de declínio à medida que se avança na idade, porém, no que concerne a preocupações relativamente à escola, há um aumento do nível de preocupação, o que pode ser explicado por ser a etapa da vida dos adolescentes nas quais estes têm de tomar grandes e importantes decisões, bem como pela mudança sentida no campo da educação e de emprego. Isto é, com a cada vez maior competição pela educação universitária e pelo emprego, os adolescentes podem manter elevados níveis de preocupação (Porteous, 1985).

Em síntese:

Em determinada altura, e influenciados pela teoria de Hall, alguns autores consideravam que muitos adolescentes, ao entrarem na adolescência, iniciavam um período de grande tensão e infelicidade. Porém, estudos revelaram que muitos adolescentes passam pela adolescência sem perturbações apreciáveis nas suas vidas (Peterson, 1988), o que não quer dizer que a adolescência seja completamente tranquila (Eccles et al., 1993; Laursen & Collins, 1994).

As mudanças pelas quais os adolescentes passam influenciam as atitudes destes relativamente a preocupações pessoais e sociais (Gallagher, 1998). E, neste domínio de preocupações dos adolescentes evidenciam-se, consistentemente, e em culturas distintas, áreas dominantes de preocupações, nomeadamente a família, a escola, pares e bem-estar psicológico.

A família e a escola são dois contextos com os quais o adolescente interage, tornando-se cruciais para o seu desenvolvimento.

*"Se (...) aceitarem que a luta é necessária (...), traçam-lhes linhas firmes e oferecem-lhes algo contra que lutar. É claro que devem ajustar as linhas de vez em quando, pois à medida que as crianças vão crescendo e se tornam independentes é bom que lhes seja dado mais espaço. Mas é importante que (...) não se prendam aos pormenores da luta e que pensem que nem todas as discussões se resolvem no momento. Não devem preocupar-se por pensarem que estão a agir mal, nem devem tentar desesperadamente endireitar as coisas. Se se adaptarem às necessidades dos mais novos, se tentarem agradar-lhes e fazê-los felizes não só se sentirão cada vez mais desorientados como não estarão a dar a resposta adequada à situação. O essencial de todo este processo é que o adolescente está à procura de qualquer coisa contra que lutar. E se (os adultos) estiverem constantemente a ceder, o adolescente tem que procurar desesperadamente um comportamento que provoque uma reacção, o que faz com que o conflito cresça (...)" (Skinner e Cleese, 1990: 261-262).*

## **2. IDENTIDADE E IDENTIDADE VOCACIONAL**

Este subcapítulo debruça-se sobre a temática da identidade e identidade vocacional e sobre algumas perspectivas teóricas referentes a estas.

## 2.1 A contribuição de Erikson

A contribuição de Erikson na temática Identidade é expressa, de forma ímpar, pelas palavras de Sprinthall, o qual refere que “Se existe alguma ideia que seja quase universalmente atribuída ao processo de crescimento pessoal durante a adolescência, esta refere-se ao desenvolvimento da identidade. E se há algum autor que seja quase mundialmente conhecido sobre esse assunto ele é, com toda a certeza, Erik Erikson. De facto, tem sido referido como o homem que deu à adolescência uma crise de identidade! “ (Sprinthall, 2003).

Erikson (1968) refere que a identidade é um processo que não só se inicia cedo na vida como continua ao longo desta.

Neste sentido, Erikson (1968) apresenta um esquema de desenvolvimento numa sequência fixa de oito estádios, sendo que cada um corresponde a uma idade específica e envolve a aquisição de um estilo consistente de organização da experiência, de reestruturação da identidade e de incorporação de novos papéis oferecidos pela sociedade. Cada um dos estádios é caracterizado por um dilema particular em que o indivíduo desenvolve atitudes básicas que contribuem para o seu desenvolvimento psicossocial, o qual não progride ao acaso, mas sim segundo uma sequência (Erikson, 1968; Costa, 1991).

Erikson (1968) descreve o desenvolvimento psicossocial do indivíduo em oito estádios; o desenvolvimento representa a progressiva complexidade do *Eu* para responder aos pedidos sociais.

Tal como o jovem se desenvolve, também a sociedade vai tendo diferentes expectativas em relação a ele, e é nesta dinâmica interaccional indivíduo/meio que o desenvolvimento da identidade ocorre.

Costa (1991) salienta que, apesar da teoria de Erikson ser organizada em estádios, não é uma teoria estrutural, já que a emergência de um estágio é independente da resolução com sucesso do estágio anterior; a qualidade da resolução é, contudo, dependente da resolução de estádios precedentes.

Passemos, de seguida, à enumeração dos estádios:

### Infância (do nascimento aos seis anos)

- Primeiro estágio (nascimento aos 24 meses) – *Confiança Básica vs Desconfiança*
- Segundo estágio (2 aos 3 anos) – *Autonomia vs Vergonha*
- Terceiro estágio (4 aos 6 anos) – *Iniciativa vs Culpa*

### Segunda infância (dos seis aos doze anos)

- Quarto estágio (6 aos 12 anos) – *Mestria vs Inferioridade*

### Adolescência (dos treze anos aos anos do ensino superior)

- Quinto estágio (13 aos 18 anos) – *Identidade vs Difusão*

### Idade adulta

- Sexto estágio - *Intimidade vs Isolamento*
- Sétimo estágio - *Generatividade vs Estagnação*
- Oitavo estágio - *Integridade vs Desespero*

Para este trabalho interessa especificamente o estágio da adolescência, pelo que se procederá a uma breve análise a este.

A adolescência, cuja questão central é a identidade versus difusão, é provavelmente o estágio de Erikson mais famoso.

Na adolescência, não só o desenvolvimento pessoal sofre uma transformação fundamental, como também o desenvolvimento cognitivo, durante este período, permite ao adolescente uma forma de compreensão e de pensamento completamente novas. Deste modo, a puberdade marca um grande afastamento qualitativo do passado, sendo que mudanças desta magnitude nas áreas cognitiva e fisiológica proporcionam, por si, uma mudança psicológica significativa. “De todos os estádios de desenvolvimento pessoal, a adolescência é o mais radical. Tudo gira em torno da mudança.” (Sprinthall, 1993).

Neste estágio começa-se a formar o auto-conceito. As mudanças nos sistemas fisiológicos, glandular e psicológicas, experienciadas no período da adolescência constituem uma mudança muito substancial. O mundo pode ser experimentado de uma nova forma pelo adolescente, uma vez que este começa a pensar em termos relativistas e consegue apreciar as diferenças entre a realidade objectiva e a percepção subjectiva (Sprinthall, 1993).

É também desenvolvida, pelo adolescente, a capacidade de percepção de sentimentos e emoções tanto em si próprio como nos outros, bem como a capacidade de adoptar o ponto de vista de outrem.

O sistema de pensamento começa a desenvolver-se neste período, munindo o adolescente com um novo mecanismo sofisticado para dar significado à sua própria

experiência, nomeadamente no que se refere à compreensão da sua identidade enquanto pessoa.

Todas as componentes anteriormente mencionadas funcionam como um puzzle em que, juntas, estas peças contribuem para a aquisição da identidade. O adolescente necessita agora de uma moratória que lhe possibilite a integração dos elementos da identidade já adquiridos. É a recapitulação e a redefinição desses elementos que caracterizam a crise da adolescência (Campos, 1990).

De acordo com a teoria psicossocial de Erikson (1968), a formação da identidade é a tarefa central do desenvolvimento do adolescente. Esta é vista como a integração das transformações que o jovem vai sofrendo, quer a nível pessoal, exigências sociais ou expectativas em relação ao futuro (Erikson, 1968; Sprinthall, 2003).

Por esta altura, período da adolescência, agentes como os pais, professores e a sociedade, pressionam o indivíduo para as tomadas de decisão, particularmente no que toca às áreas escolares e profissionais. É, então, a convergência de mudanças internas e de pedidos externos que define a tarefa psicossocial de aquisição da identidade.

Neste sentido, a identidade envolve três competências: um sentido de unidade entre diferentes concepções de si próprio nas diferentes situações, o que implica a integração de diferentes papéis; um sentido de continuidade desta concepção ao longo do tempo, isto é, apesar das mudanças em aspectos muito concretos da sua personalidade, o indivíduo percebe que é o mesmo *eu*; e, por último, o sentido de mutualidade em relação aos outros, isto é, da interrelação entre a percepção de si próprio e a que os outros têm de si (Campos, 1990).

Quando o adolescente não adquire a sua identidade, permanece num estado de confusão de identidade, sem um sentido em relação ao passado e ao futuro, como um estranho no seu próprio corpo (Erikson, 1968).

Da análise dos estádios de Erikson, pode-se dizer que a infância é o alicerce para a construção da identidade e a idade adulta vai acrescentando componentes nesse processo.

Nesta etapa da vida, é concedido ao adolescente um período de espera que lhe permite lidar com os problemas manifestados nesta altura. A sociedade dá-lhe um período de espera para que se decida, período este que se designa de moratória social. Contudo, a pressão exercida exteriormente pode levar o jovem a optar precocemente ou deixá-lo num estado de confusão de identidade (Erikson, 1968; Campos, 1990).

Este período é governado por instituições e estruturas sociais que podem facilitar ou inibir a experimentação de papéis. Erikson designa estas estruturas por moratórias institucionalizadas,

as quais fornecem ao jovem modos de socialização para o ajudar a resolver a sua crise de identidade (Erikson, 1968).

Uma vez que a adolescência representa uma importante descontinuidade no processo de crescimento, Erikson considerou uma área crítica como a principal tarefa deste estágio, nomeadamente a resolução da crise da identidade pessoal (Erikson, 1968; Sprinthall & Sprinthall 1993).

A forma como nos definimos a nós próprios e o modo como somos vistos pelos outros, constitui a base da personalidade adulta. Se esse alicerce for firme e forte, dele resultará uma identidade pessoal sólida; se tal não acontecer, a consequência será aquilo a que Erikson designou por identidade difusa. A difusão de identidade refere-se a algo semelhante a uma amnésia, não há sentido de passado ou de futuro, há sim uma sensação de alienação pessoal, impossibilitando a construção e o estabelecer de um núcleo estável da personalidade (Erikson, 1968).

As sociedades ocidentais dificultam ao adolescente ultrapassar este estágio com um sentido firme de identidade pessoal na medida em que, cada vez mais, se adia a incorporação dos adolescentes ao estado adulto, tornando-se mais frequente encontrar pessoas física e psicologicamente adultas, mas não assim consideradas socialmente pois continuam na dependência dos pais, não estão inseridas no mundo do trabalho, não formam uma unidade familiar própria, etc. e isto não porque não desejem ser independentes, trabalhar ou manter uma relação estável e independente com uma pessoa do sexo oposto, mas porque as condições sociais tornam impossível a materialização destas aspirações (Campos, 1990).

É neste sentido que Erikson (1968) refere que o adolescente se encontra no meio de dois sistemas principais que estão em constante mudança, tendo de lidar com as suas transformações internas, cognitivas e glandulares, ao mesmo tempo que se debate com uma série de regras externas, que são incoerentes e estão em constante mudança.

A sintomatologia da crise da identidade não é mais do que a manifestação da incapacidade do indivíduo em mobilizar a sua energia interior e a sociedade para a construção da sua identidade. Neste sentido, esta pode ser verificada na sobreposição de imagens de si próprio, de papéis e oportunidades contraditórias e pode surgir devido a três aspectos: o processo de separação emocional da criança com as figuras de referência não foi bem sucedido; o indivíduo não desenvolveu novas ligações e não conseguiu uma definição de si próprio; dificuldades em lidar com as mudanças; conflito entre as expectativas dos que o rodeiam e perda de laços familiares ou falta de apoio durante o seu crescimento (Campos, 1990).

Enquanto não se completar o processo de aquisição da identidade, a crise e a confusão permanecem (Erikson, 1968; Campos, 1990).

É neste sentido que a afirmação que se segue se torna pertinente.

“ Devido a estas transformações massivas, entrar na adolescência é quase a mesma coisa que entrar num país estrangeiro, sem conhecer a língua, os hábitos ou cultura; isto é, talvez seja ainda pior porque o adolescente não possui um roteiro que o oriente” (Sprinthall, 2003).

Estudos posteriores, como os de Matteson (1972) e Bosma (1994), reconhecem que a palavra *crise* foi bem definida por Erikson (1968) e Marcia (1966), mas que muitas vezes é utilizada focalizando-se somente na rebeldia contra os pais, situando-se na perspectiva que considera a adolescência um período de tumulto e tensão.

## **2.2 Estratégias e Fases na Formação da Identidade**

Em 1966, James Marcia, apoiado na perspectiva de Erikson, propõe o modelo dos estatutos da identidade.

Este autor, tal como Erikson, considera que o processo de formação de identidade inclui duas tarefas relacionadas: a experiência relativamente à escolha vocacional, ideológica e interpessoal e o compromisso nas escolhas realizadas.

Para Marcia (1966) a identidade pode ser definida segundo três aspectos: fenomenológico, comportamental e estrutural. Ao nível fenomenológico, a identidade é experienciada como um sentido de si próprio, como estando em continuidade com o próprio passado. Ao nível comportamental, a identidade refere-se à exploração de alternativas, à tomada de decisão e ao subsequente investimento. Por último, a nível estrutural, a identidade é uma estrutura psicossocial uma vez que esta influencia a forma como o indivíduo percebe o mundo, organiza as percepções e se comporta.

Constatou-se, assim, a necessidade de trabalhar critérios psicossociais para determinar momentos ou modos de aquisição da identidade. Neste sentido postulou a existência de quatro estatutos de identidade – *aquisição da identidade, moratória, foreclosure e difusão da identidade*. (Marcia, 1966; Costa, 1991), os quais representam estilos diferentes de lidar com esta tarefa psicossocial. Cada um destes estatutos representa um nível (alto ou baixo) de exploração, sobreposto a um nível (alto ou baixo) de investimento, em áreas específicas: profissional, ideológica (religiosa e política) e interpessoal/ sexual (atitudes sobre papéis sexuais e sobre a participação em relações sexuais) (Sneed, Schwartz & Cross, 2006).

Prossegue-se, agora, com a análise das dimensões exploração e investimento e, no seguimento, um olhar mais pormenorizado sobre os estatutos de identidade de Marcia.

No que concerne à dimensão exploração, diz-se que um indivíduo se encontra em exploração quando trabalha questões referentes à sua identidade com o objectivo de tomar decisões, e se empenha na análise de várias alternativas, tomando uma progressiva consciência do conteúdo e implicações de cada uma. No início da exploração, a excitação, antecipação e curiosidade caracterizam o estado emocional do sujeito; com o decorrer da crise este vive uma sensação de desconforto pela indefinição dos seus objectivos e valores o que pode provocar sentimentos de frustração, intolerância, ambiguidade e ansiedade, ou originar uma necessidade de resolver a indecisão o mais depressa e realisticamente possível (Marcia, 1966; Campos, 1990; Hofer, Chasiotis & Kiessling, 2006).

No que diz respeito à dimensão investimento, esta implica, por um lado, escolhas relativamente firmes e, por outro, acções dirigidas para as implementar, tendo assim, aspectos internos e externos. Pode estar presente ou ausente, consoante existam ou não escolhas firmes, bem como a respectiva implementação. Para se dizer que há investimentos, não basta somente a verbalização de ideias socialmente apropriadas, é necessário verificar a sua influência directa na vida do indivíduo e na preparação para papéis futuros consistentes com objectivos e valores anteriormente definidos. Esta dimensão não se refere apenas ao aqui e ao agora, mas fornece um mecanismo de integração do passado com o presente e do presente com o futuro. Isto não significa que os vários elementos da identidade continuem imutáveis, mas que existe um sentido de continuidade e projecção no futuro (Marcia, 1966; Campos, 1990; Hofer, Chasiotis & Kiessling, 2006).

Marcia definiu ainda quatro modos de estar perante a tarefa da identidade em função das dimensões exploração e investimento:

1. Os indivíduos não têm qualquer investimento nem passaram por qualquer período de exploração. Estes indivíduos geralmente respondem a pressões externas pelo caminho de menor resistência, com aceitação e rejeição das normas sociais convencionais sem apresentar formas alternativas estão em difusão de identidade.
2. Os jovens que não passaram nem estão a passar um período de exploração, mas têm, no entanto, investimentos que normalmente são reflexo de escolhas e projectos de outras figuras significativas ou de autoridade: os indivíduos aceitam sem questionar as alternativas pois procurá-las seria motivo de conflito; a sua identidade é outorgada pelas

figuras significativas. São normalmente vistos como imperturbáveis, dogmáticos, autoritários e rígidos em relação às suas atitudes e intolerantes perante as posições dos outros.

3. Os indivíduos que estão a vivenciar um período de exploração das várias alternativas são: sensíveis, ansiosos, flexíveis, vacilantes, emocionalmente instáveis.
4. Os indivíduos que passaram por um período de exploração e realizaram investimentos relativamente firmes, construindo a sua identidade pessoal; reflectem confiança, estabilidade, optimismo em relação ao futuro (Campos, 1990).

Em 1966, Marcia realizou estudos nos quais entrevistou estudantes universitários. Nas entrevistas colocavam-se questões que abordavam áreas comuns na vida dos estudantes. Foi com base neste rol de estudos, nos quais utilizou a técnica de entrevista aberta, que Márcia conclui que podia agrupar as ideias dos estudantes de acordo com quatro aspectos distintos da formação da identidade. Este descobriu duas fases intermédias entre os dois extremos bipolares identidade/difusão de identidade. Neste sentido propôs quatro estatutos de identidade – difusão de identidade, identidade outorgada, moratória da identidade e aquisição de identidade. De seguida é explicado cada um destes estatutos.

**Difusão da Identidade (*identity diffusion*)** – O modo predominante desta fase é um estado de suspensão da vida. Existem poucos, se existirem, compromissos com alguém ou com um conjunto de crenças e princípios. Em detrimento deste aspecto, a ênfase é colocada na relatividade e em viver o momento. Parece não existir, na pessoa, uma essência própria, sendo os papéis sociais experimentados e rapidamente abandonados. A pessoa parece não ter ego, nem direcção, como que vagueia.

**Identidade Outorgada (*foreclosure*)** – O aspecto principal desta fase refere-se a evitar fazer escolhas autónomas. O indivíduo é mais orientado pelos outros do que por si próprio. Existe muito pouco questionamento; o jovem aceita, em larga medida, o papel que as figuras de autoridade ou os amigos mais influentes lhe impõem. Parece existir assim pouca dissonância, o indivíduo concorda, quase como se tratasse de uma fatalidade, com o que os adultos afirmam do mundo profissional, da religião e da política, evitando fazer qualquer tipo de esforço para se afirmar como identidade independente e autónoma. Parece tratar-se de um certo medo de assumir responsabilidades.

**Moratória da Identidade (*moratorium*)** – A moratória, é, frequentemente, o resultado de uma decisão difícil e deliberada de se afastar das pressões a que se é sujeito nessa altura, tais como as da escola, da universidade ou do primeiro emprego. Tem-se por objectivo

nesta moratória da identidade, criar um espaço para o jovem respirar e explorar mais plenamente quer o seu *eu* psicológico, quer a realidade objectiva (Sprinthall, 1993). Na moratória existe uma verdadeira procura de alternativas, e não apenas uma espera prolongada, até que surja a oportunidade certa. O indivíduo sente uma grande necessidade de se testar a si próprio, numa variedade de experiências, no sentido de obter um conhecimento cada vez mais pormenorizado do seu Eu. Os compromissos são temporariamente evitados com base em razões legítimas: “ preciso de mais tempo e experiência, antes de me dedicar inteiramente a uma carreira”. Desta forma a moratória não é simplesmente uma fuga às responsabilidades que possibilita ao indivíduo andar sem destino. Em vez disso, esta fase constitui um processo de procura activa que tem como objectivo principal prepará-lo para estabelecer compromissos.

Pode-se salientar que a diferença, superficialmente, entre a moratória e a difusão poderá parecer subtil; porém, mais profundamente, a diferença é substancial. Na moratória existe uma verdadeira procura de alternativa, não se trata meramente de deixar passar o tempo. Existe uma grande necessidade de se testar a si próprio numa diversidade de experiências com o intuito de aumentar o conhecimento que se tem de si próprio (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

**Aquisição da identidade (*identity achievement*)** – A última fase da formação da identidade tem como resultado uma identidade adquirida. Marcia constatou que a identidade adquirida engloba, quase sempre, elementos da crise pessoal, confrontação e uma profunda capacidade para tomar decisões. O jovem passa a ter consciência da variedade de difíceis escolhas que a vida lhe oferece: a escolha que efectuou foi acompanhada por um compromisso, isto é, ele empenhou-se em utilizar todos os recursos psicológicos que possui no sentido de atingir o objectivo pretendido.

Sneed, Schwartz. & Cross (2006) referem que, desde as formulações originais, os investigadores estenderam a teoria dos estatutos da identidade no sentido de demonstrar que a formação da identidade é um processo que ocorre ao longo da vida. Por exemplo, Stephen, Fraser & Marcia (1992, cit. por Sneed, Schwartz.& Cross, 2006), verificaram que, mesmo depois dos indivíduos atingirem a aquisição da identidade, podem, por vezes, voltar ao estatuto da moratória (e, conseqüentemente, voltar à aquisição da identidade) em múltiplas situações ao longo da vida.

Em meados dos anos 70, Alan Waterman e outros investigadores elaboraram um modelo mais complexo com base no proposto por James Marcia.

Aquilo que defendem em relação às quatro fases de formação da identidade de Marcia é que a passagem de umas fases para outras não implica necessariamente uma trajectória em linha recta. Isto significa que, por exemplo, um estudante pode permanecer na situação de difusão, ou passar para a outorgada ou moratória; se estiver na situação de outorgada pode permanecer nela, retroceder para a fase de difusão, ou passar para a de moratória.

Assim sendo podiam-se destacar inúmeras trajectórias possíveis com vista à formação da identidade (Sprinthall & Sprinthall, 1993)

### **2.3 Identidade Vocacional**

Segundo Gonçalves (2006), a identidade vocacional configura-se ao longo do ciclo vital, constituindo-se como um dos domínios da construção da identidade. Esta configuração é realizada mediante processos de exploração e investimento, pela progressiva autonomia/diferenciação do adolescente em relação aos outros significativos, através da construção de um seu percurso vocacional em termos de interesses, valores e objectivos de formação. Da qualidade das relações com as figuras significativas dependerá a magnitude das expectativas do adolescente face ao seu projecto vocacional, isto é, a consolidação de uma identidade vocacional realizada (Blustein, Devenis & Kidney, 1989; Blustein, Walbridge, Friedlander & Palladino, 1991; Lopez & Andrews, 1987; Lopez et al., 1992).

De acordo com Vondracek (1992), Erikson, nos seus artigos sobre o desenvolvimento da identidade, referiu-se frequentemente ao trabalho e ao desenvolvimento vocacional, porém, não contribuiu especificamente para a literatura vocacional em si.

Foram os trabalhos de Bordin (1943) e Bordin, Nachman & Segal (1963) que deram um contributo à literatura vocacional. Bordin, na discussão sobre como a identidade vocacional se desenvolve no adolescente, tem uma perspectiva psicanalítica e refere que o desenvolvimento da identidade vocacional está relacionado com três aspectos inter-relacionados: a diferenciação do género; a forma com é utilizada a preocupação paternal no encontro e prazer dos desafios; e os comportamentos necessários para o equilíbrio (Vondracek, 1992). Todavia, Vondracek (1992) considera a teoria de Bordin de difícil compreensão.

Outra grande teoria que faz referencia à identidade vocacional é a Teoria da Personalidade Vocacional e Ambiente de Trabalho de Holland (1985). Holland refere que,

durante a infância e adolescência há uma crescente diferenciação de actividades preferidas, interesses, competências e valores.

Este acontecimento, por sua vez, dá origem a um tipo de personalidade que influencia o sujeito a desenvolver habilidades características e mecanismos de *coping*, os quais incluem, entre outros aspectos, o auto-conceito.

Holland et al. (1980), definem a identidade vocacional como uma consciência estável e concisa de objectivos, interesses, personalidade e aptidões. Sujeitos com um alto nível de identidade vocacional caracterizam-se pela capacidade de se direccionarem vocacionalmente para um número limitado de objectivos. (Holland, 1985; Leung, 1998), enquanto que os que têm uma baixa identidade vocacional têm muito objectivos, os quais estão inseridos num grande número de categorias.

Para Vondracek (1992) o processo de desenvolvimento da identidade vocacional é parte integrante do processo geral de desenvolvimento da identidade. A identidade vocacional pode ser percebida como um constructo único (Vondracek, 1992, 1997), porém, este não deve ser limitado à questão do nível de segurança nas escolhas profissionais (Holland et al., 1980) ou à avaliação dos estatutos da identidade (Marcia, 1980).

Para Vondracek, Lerner e Schulenberg (1986, cit. por Taveira, 2004), o indivíduo é perspectivado como actor do seu próprio desenvolvimento vocacional, através das interacções que estabelece com diferentes micro-sistemas (família, escola, grupo de amigos) e das relações entre esses mesmos micro-sistemas, exercendo sobre eles uma acção transformadora.

Segundo Vondracek (1992), este constructo deve ser, em termos descritivos, a representação do *self* vocacional como um agente activo no processo de desenvolvimento profissional, incluindo os interesses vocacionais, os valores, as aptidões, as aspirações e as crenças.

Algumas relações empíricas entre os elementos descritivos da identidade vocacional já foram demonstradas. Por exemplo, as escolhas académicas e profissionais dependem, claramente, quer dos interesses vocacionais, quer da percepção da auto-eficácia (Borget & Gilroy, 1994 cit. por Vondracek, 1992). Apesar dos esforços tendentes à verificação empírica das relações entre os elementos da identidade vocacional, a sua estrutura permanece, ainda, muito pouco conhecida (Vondracek, 1992).

De acordo com Vondracek & Skorikov (1997), apesar dos desacordos relativamente à estrutura da identidade e do limitado conhecimento empírico no que concerne à inter-relação entre os componentes da identidade, a exploração e o investimento são geralmente aceites

como sendo as principais estratégias pelas quais os adolescentes se direccionam para o desenvolvimento da identidade vocacional e se preparam para futuras escolhas e papéis.

Segundo estes mesmos autores, existe o consenso de que a aprendizagem informal e a exploração ocorrem nos tempos livres e nas actividades escolares. Por exemplo, Holland (1985) refere que as actividades de lazer são escolhidas com base nos mesmos factores de personalidade e interesses que estão na base da escolha de uma ocupação. Neste sentido, as actividades de lazer podem desempenhar um importante papel na formação da identidade vocacional (Vondracek & Skorikov, 1997). De facto, o desenvolvimento da identidade vocacional fortalece a ligação do indivíduo com a comunidade envolvente, através da escola de um ramo educacional, de uma área profissional, do estabelecimento de relações amorosas e familiares, etc. (Young & Friesen, 1990 cit. por Paixão, 1996).

Bohoslavsky é um outro psicólogo, proveniente do enfoque dinâmico, que se interessa pelas questões da identidade vocacional, pelo que é pertinente explorar a sua análise sobre este temática.

Para Bohoslavsky (1996) a adolescência é um período de crise, transição, adaptação e ajustamento, na qual o indivíduo deve encontrar maneiras diferentes de se adaptar a áreas e níveis diversos. Uma das áreas na qual esse ajustamento se efectua refere-se precisamente ao estudo e ao trabalho, entendidos como meio e forma de ascender a papéis sociais adultos. Quando esse ajustamento se realiza no plano psicológico, diz-se que o sujeito alcançou a sua identidade vocacional.

Neste sentido, a identidade vocacional é considerada, não como algo definido, mas como um momento de um processo submetido às mesmas dificuldades daquele que conduz à conquista da identidade pessoal. Sendo a identidade vocacional um aspecto da identidade do sujeito, ela enquadra-se num sistema mais amplo que a compreende, sendo determinada e determinante na relação com toda a personalidade. Portanto, os problemas vocacionais terão de ser entendidos como problemas de personalidade determinados por falhas, obstáculos ou erros das pessoas, aquando da construção da sua identidade vocacional.

Para este autor, a identidade vocacional corresponde à auto-percepção que o indivíduo tem ao longo do tempo, em termos de papéis vocacionais e desenvolve-se como um aspecto da identidade pessoal.

A identidade vocacional, assim como a identidade pessoal, devem ser entendidas como a continua interacção entre factores internos e externos à pessoa. Neste sentido, a compreensão do desenvolvimento da identidade vocacional requer a análise do "contexto sociocultural", isto é, das instituições, das organizações existentes, das tecnologias disponíveis

etc., com vista a identificar se as oportunidades que os adolescentes têm, bem como a escolha da profissão. O jovem está, portanto, na etapa da "exploração", em busca de respostas para a sua escolha profissional e para a definição de seus projectos de vida (Bohoslavsky, 1996).

#### **2.4 Factores de Desenvolvimento da Identidade – Família, Escola**

De acordo com Campos (1990) podem definir-se três categorias gerais de possíveis influências no desenvolvimento da identidade: individuais, interpessoais e sociais.

De entre os factores individuais destacam-se a maturidade corporal, a idade e as estruturas cognitivas. No que toca à maturidade corporal esta está relacionada com o facto de muitos jovens atingirem uma maturidade corporal precocemente. Aparentam assim mais idade o que leva a uma formação de identidade prematura.

Quanto à idade, a investigação evidencia uma relação directa entre esta e o desenvolvimento da identidade. Enquanto que no início do ensino secundário, os alunos se encontram maioritariamente em Difusão de identidade, nos últimos anos do ensino secundário/ início do universitário verifica-se um aumento significativo de sujeitos que estão no período de Exploração/Investimento (Campos, 1990).

No que concerne às estruturas cognitivas, a adolescência é marcada pela capacidade de pensamento abstracto que permite considerar hipóteses que não estão imediatamente presentes bem como diferentes possibilidades de escolhas viáveis para atingir os seus objectivos. Esta capacidade dá ao adolescente a possibilidade de se assumir como aquele que controla a sua própria vida (Campos, 1990).

No quadro da influência dos factores interpessoais, os contextos de interacção mais influentes são a família e a escola. Segundo Campos (1990) constata-se que atitudes de apoio, coesão e aceitação, bem como atitudes de desacordo na interacção familiar estão relacionadas com o desenvolvimento da identidade. A escola, por sua vez não é apenas uma instituição social com funções gerais de socialização e instrução, mas também um meio de desenvolvimento do indivíduo (Campos, 1990).

No quadro das influências sociais, sabe-se que as normas sociais podem ou não facilitar a crise de identidade. Um contexto social bem estruturado, que prepare bem para os papéis adultos, facilitará a resolução da crise de identidade. Pelo contrário, um contexto social não estruturado pode levar a uma crise de identidade mais agravada (Campos, 1990).

Segundo Marcia (1983), existem três variáveis importantes para o desenvolvimento da identidade nos alunos de ensino secundário: confiança no apoio parental, sentido de indústria e auto-reflexão sobre o seu futuro.

Em relação ao apoio parental, sublinha-se o facto de o jovem adolescente ter necessidade de sentir o apoio dos pais para explorar; o sentido de indústria está relacionado com o facto do jovem se sentir competente na escola, ter uma boa imagem de si enquanto aluno; por último, a auto-reflexão reside na capacidade do adolescente pensar sobre o seu futuro e explorar alternativas para ele.

A construção da identidade vocacional é, deste modo, influenciada por vários contextos, nomeadamente pela escola e pela família, pelo que se considera importante fazer uma referência a estes.

Tal como já foi referido, a adolescência é por muitos considerada como um período de tumulto e tensão, devido a forças difíceis de dominar na vida dos indivíduos. O núcleo da tempestade não é só as transformações hormonais, sexuais ou físicas: trata-se ainda de conjugar todas essas alterações com as expectativas incertas e esperanças sobre o futuro, de modo a formar um auto-conceito coerente – uma identidade.

É na escola que os adolescentes têm de fazer as suas escolhas vocacionais, escolhas estas que são, para eles, umas das mais importantes a realizar (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006). As escolhas e decisões tomadas durante a adolescência conduzem a investimentos, os primeiros sinais da aquisição da identidade. Neste sentido, segundo Lannegrand-Willems & Bosma (2006), a escola é um importante contexto no qual a exploração e o investimento emergem.

Grotevant foi um dos primeiros investigadores sobre a identidade a identificar os diferentes contextos que desempenham um papel importante no desenvolvimento da identidade: a cultura e comunidade, a família, os pares e o ambiente social e profissional (Grotevant, 1987; Lannegrand-Willems & Bosma, 2006).

Grotevant (s/d cit. por Costa, 1991b) considera a escola como um dos contextos mais importantes e com repercussões ao nível do processo de identidade. A escola não só modela expectativas e valores, como também é o contexto no qual o indivíduo se confronta mais com o fazer e com o seu significado. Para Costa (1991b) esta não é apenas uma instituição social com funções gerais de formação, mas também um meio de desenvolvimento do indivíduo, na qual determinadas práticas educativas parecem ser promotoras da construção da identidade. A formação escolar deve ser, em regra, um experiência significativa para o sujeito, o que

pressupõe a envolvimento de componentes afectivas e cognitivas e, neste sentido, a escola deve fomentar à curiosidade e não inibi-la. Mas, mais importante do que o encorajamento à exploração, é a sua permissão. A outra dimensão do processo de desenvolvimento de identidade, o investimento, acarreta riscos, pelo que é crucial que o adolescente sinta apoio que lhe transmita segurança de que se pode ultrapassar um fracasso.

O ensino continua a ser essencialmente centrado no professor, o que constitui um treino para a dependência. A informação é debitada pelo professor, a qual o aluno tem de aprender, preferencialmente sem questionar e, por fim, o aluno é avaliado em função dessa informação. As fontes de estudo dos alunos são, normalmente, um único livro, o que não estimula a exploração de outros pontos de vista e informações (Costa, 1991b).

Esta dependência do professor e do livro não favorece o desenvolvimento da autonomia, emocional e instrumental do estudante e, conseqüentemente, de um sentido de competência, auto-estima e identidade. A independência emocional é possibilitada pelas oportunidades de confronto de trabalho e de conhecimento com outros adultos que não os pais, as quais devem ser oferecidas num contexto relacional de respeito mútuo, desenvolvendo um sentido de interdependência e reciprocidade. Esta independência é dificultada quando os currículos são rígidos e especificam detalhadamente o que o aluno deve aprender.

A informação controversa, flexível e informal possibilita uma relação estreita aluno/instituição escolar, o que facilita quer o desenvolvimento da comunicação interpessoal, o sentido de competência, quer permite alargar o campo de alternativas e motiva o desenvolvimento de projectos e aspirações, os quais são fundamentais para o desenvolvimento de uma perspectiva de futuro que caracteriza a identidade (Costa, 1991b).

Vondracek & Skorikov (1997) assumem que as actividades escolares constituem o maior e mais importante aspecto da vida durante a adolescência e, como tal, assume-se que o desenvolvimento vocacional do adolescente é fortemente influenciado pela experiência escolar.

Considerando este campo relativamente pouco estudado, estes autores realizaram um estudo no qual tinham como objectivo explorar as relações entre a identidade vocacional e a escola, tempos livres, preferências de trabalho, actividades e os estatutos da identidade. Os resultados obtidos revelaram o importante papel da experiência escolar na formação dos interesses e da identidade vocacional nos adolescentes. Neste sentido, grande parte da exploração efectuada pelos adolescentes ocorre nas escolas, o que também é referido por Super (1992 cit. por Vondracek & Skorikov, 1997).

Porém, é salientado por estes autores que a exploração vocacional através da actividade escolar não substitui a exploração efectuada através da experiencia de trabalho, no processo da formação da identidade vocacional. Apesar da evidente importância da escola em todo o processo da exploração vocacional e, portanto, na formação da identidade vocacional, a estabilização desta requer a participação no mundo do trabalho.

É importante encorajar os estudantes a explorar e, se possível, participar num maior leque de actividades possível (Vondracek & Skorikov, 1997).

Outros estudos realizados ao nível do ensino secundário (e.g. Meilman, 1979; Archer, 1982; Grotevant, 1983 cit. por Costa, 1991b) tiveram como objectivo analisar o desenvolvimento da identidade em função do ano de escolaridade ou da idade. Estes estudos verificaram que na adolescência a maioria dos sujeitos encontram-se em Difusão e *Foreclosure*, e que, com a idade e com a escolaridade, a frequência dos estatutos de Aquisição da Identidade e de Moratória aumente, sendo que, nos últimos anos do ensino secundário os adolescentes estejam, essencialmente em exploração/investimento. Porém, estes estudos não permitem identificar a influência diferencial da escolaridade.

Noutro estudo, salientado por Lannegrand-Willems & Bosma (2006), de Meeus e Dekovic (1995), investigou-se a identidade escolar, profissional e relacional. Constatou-se que os adolescentes salientam, primeiramente, as relações interindividuais e que só posteriormente o interesse pela escola é desenvolvido. Ainda segundo estes autores, as implicações da escola no modo como os adolescentes se vêem a si próprios tem início na adolescência, provavelmente entre os 12 e 14 anos.

Embora as investigações sobre os alunos do ensino secundário sejam escassas, as que foram feitas revelam que os estudantes que têm resultados acima da média em instrumentos que avaliam a identidade, parecem ser mais auto-confiantes, melhor adaptados, ter uma maior aceitação deles próprios e uma personalidade mais harmoniosa, do que aqueles cujos níveis de maturidade se situam abaixo da média (Sprinthall, 2003).

Os peritos julgam que os problemas de identidade nos alunos de ensino secundário podem ter a ver com a sua indecisão entre uma conformação com o comportamento dos colegas ou a manutenção de uma certa independência, em termos de valores, opiniões da forma como encaram o próprio corpo e sobre o tipo de papéis a desempenhar em contexto escolar (Sprinthall, 2003).

A escola tem um papel preponderante no processo de formação de identidade e é em contexto escolar que muitas vezes os adolescentes tomam decisões quanto ao seu futuro.

Neste sentido, a promoção do desenvolvimento dos alunos tem necessariamente que abranger todo o processo escolar.

A função do psicólogo mais do que intervir apenas em reacção às situações problemas, para as tentar solucionar, é actuar de forma proactiva, como consultor de pais e professores. Apenas um trabalho conjunto pode ser eficaz no sentido da optimização do desenvolvimento da identidade vocacional dos adolescentes (Campos, 1990).

Para além do contexto escolar, o processo de formação da identidade também é influenciado pela família, a qual é uma fonte de influência no desenvolvimento vocacional dos adolescentes (Cole & Cole, 2004; Gonçalves, 2006).

Harold Grotevant e Catherine Cooper realizaram vários estudos centrados no papel desempenhado pelos relacionamentos sociais dentro das famílias no processo de formação da identidade (Grotevant & Cooper, 1985, 1998 cit. por Cole & Cole, 2004).

Neste estudo e em posteriores estudos, estes investigadores construíram uma “tarefa de interacção familiar” para avaliar o modo como esses padrões influenciam o processo de exploração da identidade (Grotevant & Cooper, 1985). Estes constataram que os adolescentes que obtinham uma pontuação mais elevada nas medidas de exploração da identidade viviam em famílias que os incentivavam a expressar os seus pontos de vista (Grotevant, 1998 cit. por Cole & Cole, 2004); e que o papel dos padrões de relacionamento familiares na formação da identidade diferiam para os filhos e para as filhas. Para os filhos, a maior exploração da identidade estava associada à disposição do pai para permitir o desacordo, para se comprometer e para modificar as suas sugestões à luz das deles. Para as filhas, um grau mais elevado de exploração da identidade estava associado à positividade, manifestada nas suas expressões de desacordo em relação aos pais e à positividade com que elas faziam sugestões. Apesar desses padrões um pouco diferentes para os rapazes e para as raparigas, Cole & Cole (2004) referem que parece seguro dizer que os sistemas familiares mais eficazes para a promoção da aquisição da identidade são aqueles que oferecem aos adolescentes apoio e segurança, ao mesmo tempo que os incentiva a criar uma identidade distinta.

Os padrões complexos de interacções familiares, incluindo o estilo e atitudes parentais, influenciam o desenvolvimento da identidade vocacional, a qual inclui interesses, objectivos e valores (Lopez, 1989; Penick & Jepsen, 1992; Lindstrom, Doren & Metheny, 2007).

Deste modo, a investigação realizada confirma, na sua globalidade, que o contexto familiar influencia o processo de desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens, sublinhando que há contextos de vida que proporcionam experiências de qualidade

desenvolvimental, em termos de oportunidades de exploração e investimento, e outros que inviabilizam essas oportunidades. O desenvolvimento vocacional pode ser facilitado pelo ambiente familiar, quando fornece um contexto securizante, apoiante, desafiante, encorajador e promotor da autonomia no contexto de relações seguras ou obstaculizado, quando os contextos familiares são aglutinados, desmesuradamente competitivos, negligentes, rigidificados e pouco facilitadores da diferenciação e autonomia (Grotevant & Cooper, 1985, 1986, 1988; Soares & Campos, 1988).

Porém é de salientar que, apesar do conhecimento geral de que as interações familiares são importantes no desenvolvimento da identidade vocacional, só recentemente se começou a investigar a relação entre o comportamento vocacional e a família (Moura & Veiga, 2005).

Nos últimos anos autores como Super, 1990; Vondracek et al., 1999; Hartung, 2005 cit. por Moura & Veiga (2005), afirmaram que o desenvolvimento da identidade vocacional deve ser estudado nos contextos nos quais ocorre, incluindo factores dos contextos familiares e escolares, e a influência relacionados com campos sociais, económicos, políticos ou tecnológicos. Para além dos factores históricos, os contextos do dia-a-dia e os factores intrapessoais afectam o desenvolvimento da identidade vocacional (Grotevant & Cooper, 1988; Vondracek et. al., 1999 cit. por Moura & Veiga, 2005).

## **2.5 Diferenças de género na formação da identidade**

Erikson (1968), a propósito da questão da possível diferença entre géneros na formação da identidade, propôs que as mulheres só conseguiam completar o seu processo de formação da identidade após casarem e serem mães. Esta conclusão foi alvo de muitas discussões por um grande número mulheres jovens nas décadas de 60, tendo, hoje em dia, uma validade duvidosa na maior parte das culturas ocidentais.

Em estudos realizados na década de 90, utilizando as entrevistas sobre os estatutos da identidade, encontrou-se poucas evidências de diferenças gerais entre os géneros na formação da identidade (Cole & Cole, 2004).

Jane Kroger (1997, cit. por Cole & Cole, 2004) procedeu à revisão de 56 estudos que usaram os métodos de Marcia e concluiu que há uma forte evidência para a semelhança de estilo que tanto os homens como as mulheres usam para abordar questões de definição de identidade durante a adolescência e a idade adulta. Esta salientou também que, em alguns

estudos, a sexualidade e os papéis familiares eram uma dimensão mais saliente da formação da identidade para as mulheres do que o eram para os homens.

Outros estudos encontraram diferenças de género nos domínios particulares em que os rapazes ou as raparigas mais rapidamente adquirem identidade. Meuss e Dekovic (1995, cit. por Cole & Cole, 2004) constataram que as raparigas adolescentes têm uma pontuação mais elevada do que os rapazes na aquisição de identidade no domínio da amizade, e Archer (1985, cit. por Cole & Cole, 2004) verificou que as raparigas têm uma pontuação mais elevada no domínio das escolhas no que se refere a questões familiares e de carreira.

Em estudos realizados por Gonçalves, Coimbra e Ramos (2003) e Gonçalves (2006), constatou-se que existem diferenças significativas quanto ao género em dimensões da identidade vocacional. Deste modo, verificou-se que nas dimensões da exploração as raparigas exploram mais que os rapazes, na difusão vocacional os rapazes são mais *diffusers* que as raparigas e na dimensão de projectos outorgados relativamente às figuras significativas os rapazes tendem a realizar mais projectos outorgados e menos explorados do que as raparigas.

Apesar de os dados sobre as diferenças de género no processo de formação da identidade não serem inteiramente consistentes, grande volume das evidências indica que as raparigas adolescentes, como os rapazes adolescentes, passam por processos psicologicamente similares, apesar de algumas variações nos domínios que são mais importantes para eles (Cole & Cole, 2004).

Em síntese:

A contribuição de Erikson e Marcia foi deveras importante para o estudo da temática da identidade.

Segundo Erikson (1968) a identidade é um processo que não só se inicia cedo na vida como continua ao longo desta.

James Marcia (1966) apoiado na perspectiva de Erikson, propõe o modelo dos estatutos da identidade, considerando que o processo de formação de identidade inclui duas tarefas relacionadas: a experiência relativamente à escolha vocacional, ideológica e interpessoal e o compromisso nas escolhas realizadas.

O processo de desenvolvimento da identidade vocacional é parte integrante do processo geral de desenvolvimento da identidade

Segundo Gonçalves (2006), a identidade vocacional configura-se ao longo do ciclo vital, constituindo-se como um dos domínios da construção da identidade. Esta configuração é

realizada mediante processos de exploração e investimento, pela progressiva autonomia/diferenciação do adolescente em relação aos outros significativos, através da construção de um seu percurso vocacional em termos de interesses, valores e objectivos de formação.

A construção da identidade vocacional é, deste modo, influenciada por vários contextos, nomeadamente pela escola e pela família

Apesar de os dados sobre as diferenças de género no processo de formação da identidade não serem inteiramente consistentes, grande volume das evidências indica que as raparigas adolescentes, como os rapazes adolescentes, passam por processos psicologicamente similares, apesar de algumas variações nos domínios que são mais importantes para eles (Cole & Cole, 2004).

## CAPÍTULO 2

### PROBLEMÁTICA

A preocupação dos adolescentes na relação com a família (PRF) e com a escola (PRE) e o modo como esta se associa com a sua construção da identidade vocacional constituem o tema do nosso estudo. O nosso objectivo principal, tal como foi aludido anteriormente, consiste em averiguar, através de uma metodologia quantitativa, se e como algumas preocupações dos adolescentes na relação com a família e com a escola influenciam a adopção de estatutos identitários no domínio vocacional. Na averiguação destes estatutos consideramos a Exploração, o Investimento, *Foreclosure* TEE - tendência para excluir escolhas, a Difusão e o *Foreclosure* em relação aos significativos. Pretende-se, ainda, verificar se existem diferenças em ambas as variáveis em função do género.

Ainda no campo de análises descritiva e comparativa visamos averiguar a predominância relativa dos níveis de preocupação manifestados pelos adolescentes na relação com a família e com a escola, bem como dos diversos estatutos de identidade.

Consideramos que a satisfação destes objectivos permitirá contribuir para o aprofundamento da pesquisa sobre a relação da natureza da relação do adolescente com a família e com a escola e a construção da sua identidade vocacional.

Apresentamos de seguida as questões de investigação.

- 1- Será que existem diferenças no nível de preocupação dos adolescentes na relação com a família e na relação com a escola? Mais especificamente, será que existem diferenças na frequência relativa dos pontos extremos da escala de resposta da PRF e da PRE?
- 2- Como se distribui, a amostra, no que concerne à sua PRF? Mais especificamente, quais os itens identificados pelos adolescentes como aqueles que suscitam um maior nível de preocupação – *preocupo-me muitíssimo*, e um menor nível de preocupação – *não me preocupo nada*?
- 3- Existirão diferenças de género na PRF?
- 4- Como se distribui, a amostra, no que concerne à sua PRE? Mais especificamente, quais os itens identificados pelos adolescentes como aqueles que suscitam um maior nível de preocupação – *preocupo-me muitíssimo*, e um menor nível de preocupação – *não me preocupo nada*?
- 5- Existirão diferenças de género na PRE?

- 6- Como se distribuem os diversos estatutos de identidade pela amostra? Será que os estudantes da nossa amostra, em virtude da sua idade e escolaridade, se distribuem principalmente pelos estatutos mais elevados de identidade, isto é, pela Exploração e Investimento?
- 7- Verificar-se-ão diferenças, em função do género, na adopção dos estatutos de identidade?
- 8- Existirá uma associação entre a PRF e os diferentes estatutos da identidade? Mais especificamente, terá o nível de preocupação dos adolescentes na sua relação com a família impacto nos estatutos de identidade?
- 9- Existirá uma associação entre a PRE e os diferentes estatutos da identidade? Mais especificamente, terá o nível de preocupação dos adolescentes na sua relação com a escola impacto nos estatutos de identidade?

A pesquisa sobre estas questões foi orientada por algumas hipóteses, as quais passamos a apresentar.

Começamos por salientar que estudos sobre a PRF e PRE, realizados por Simon & Ward (1982), Gallagher et al. (1992), Gibson et al. (1992 cit. por Gallagher, 1998), Gallagher (1998), revelam existir diferenças de género nos domínios de preocupação, sendo que as raparigas apresentam maiores preocupações com a escola e com a família do que os rapazes. Deste modo, é de esperar que também no nosso estudo se venha a verificar que existem diferenças significativas relativas ao género nos domínios de preocupação (Hipótese 1).

Relativamente ao estudo da variável estatutos de identidade vocacional, Blustein (1994) confirmou que os sujeitos mais desenvolvidos cognitivamente e emocionalmente e mais avançados na formação escolar (12º ano), estão mais preparados para fazer investimentos com exploração. Atendendo a este resultado, também no nosso estudo esperamos verificar que os estudantes estejam num período de Exploração e Investimento (Hipótese 2).

Ainda no âmbito do estudo dos estatutos de identidade saliente-se que, de acordo com o estudo realizado por Gonçalves, Coimbra e Ramos (2003), se constatou que as raparigas estão num momento de Exploração mais acentuado que os rapazes, que os rapazes estão num momento mais acentuado de Investimento do que as raparigas e que os rapazes têm um estatuto outorgado em relação aos significativos mais vinculante do que as raparigas. Tendo em conta estes resultados é admissível esperar que existam diferenças significativas relativas

ao género nas dimensões da Exploração, do Investimento e do *Foreclosure* em relação aos significativos (Hipótese 3).

A literatura que revimos permite que nos sintamos seguros a predizer a associação entre a PRF e a PRE nos estatutos de identidade uma vez que a preocupação do adolescente no que concerne à relação com a família e com a escola poderá influenciar a adopção dos estatutos de identidade. Deste modo, consideramos esta hipótese numa perspectiva relativamente exploratória, uma vez que não possuímos estudos que relacionem estas duas variáveis especificamente. Assim, não avançaremos mais no teor desta hipótese, clarificando apenas que esperamos encontrar uma relação entre a natureza mais ou menos preocupada da relação com a família com os estatutos de identidade e entre a natureza mais ou menos preocupada da relação com a escola com os estatutos de identidade (Hipótese 4).

## CAPÍTULO 3 METODOLOGIA

Delimitados os objectivos e questões deste estudo e enunciadas e fundamentadas as hipóteses importa, então, caracterizar a amostra, referir o delineamento do estudo, especificar as variáveis em estudo, a selecção dos instrumentos de medida, o processo de adaptação de um destes instrumentos, o procedimento e o procedimento de tratamento da informação.

### 3.1 Participantes

A amostra é constituída por 250 adolescentes portugueses do 12º ano de escolaridade de várias Escolas Secundárias públicas da área da Grande Lisboa. A média total das idades dos alunos é 17,5 (com idades compreendidas entre os 17 e os 21) como se pode constatar na Tabela 1. Dos 250 adolescentes, 139 dos participantes são do sexo feminino e 111 são do sexo masculino.

O critério de escolha da amostra deve-se ao facto dos jovens do 12º ano de escolaridade se encontrarem, no seu itinerário vocacional de formação, numa fase de conclusão do ensino secundário, sendo também uma etapa de confrontação com a resolução de uma tarefa vocacional importante: ou ingressar no mundo de trabalho ou prosseguir a sua formação, ingressando num curso superior.

**Tabela 1** - Caracterização da amostra

Idade	Mínimo	Máximo	M
	17	21	17,5
N	Raparigas	Rapazes	Total
	139	111	250

### 3.2 Delineamento do estudo

O estudo que se pretende realizar é de design descritivo e correlacional. Trata-se de um estudo descritivo, pois espera-se poder caracterizar a situação actual, no que se refere aos domínios de preocupação relatados pelos adolescentes portugueses, que se encontrem na faixa etária dos 17 aos 21 anos, bem como a sua variação em função do género; e correlacional, uma vez que se pretende averiguar, sem imperativos de causa-efeito, a associação entre a preocupação na relação com a família (PRF) e com a escola (PRE) e os estatutos de identidade.

### 3.3 Variáveis

Em articulação com o objectivo deste trabalho foi considerada como variável critério a identidade vocacional e como variáveis preditivas a PRF, a PRE e o género.

A identidade vocacional foi avaliada recorrendo à Escala de Exploração e Investimento Vocacional – EEIV – (Gonçalves, 2006), pelo que o seu estudo empírico comporta a consideração dos seguintes estatutos identitários: Exploração Vocacional, Investimento, Difusão, *Foreclosure*, Tendência a Excluir Escolhas e *Foreclosure*, em relação aos significativos.

As preocupações na relação com a família e com a escola foram avaliadas através da Adaptação da Lista de Controlo de Problemas de Mooney - Escala de Preocupações dos Adolescentes (Mooney, 1950), adaptada no contexto desta pesquisa, no âmbito dos domínios que nos importam: Família e Escola.

### 3.4 Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos neste estudo, tal como havia sido mencionado anteriormente, os quais permitiram obter dados relativamente à questão da Identidade Vocacional e às Preocupações vividas pelo adolescente, nomeadamente no que concerne à sua relação com a família e com a escola.

Como tal utilizaram-se os seguintes instrumentos:

- Escala de Exploração e Investimento Vocacional - EEIV - com o objectivo de avaliar o estatuto dos adolescentes face às escolhas de formação/profissão.
- Adaptação da Lista de Controlo de Problemas de Mooney - Escala de Preocupações dos Adolescentes, com o objectivo de analisar a PRF e a PRE.

#### **Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV):**

A Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV) (Anexo A), resultou da tradução e reformulação da *Commitment to Career Choice Scale*. Foi o resultado de um trabalho que envolveu vários investigadores (Gonçalves, 2006).

A EEIV é constituída por 42 itens, agrupados em cinco dimensões ou factores, avaliando diferentes processos do desenvolvimento vocacional com resposta tipo Likert, permitindo aos sujeitos seis alternativas de resposta a cada item, em que 1 corresponde a *discordo sempre* e 6 a *concordo sempre*.

Apresenta-se uma descrição breve de cada subescala da EEIV, com os respectivos itens que a constituem:

- (a) Factor 1: *Subescala de Exploração Vocacional*: avalia este estatuto de identidade, e este caracteriza-se por momentos de procura, questionamento, moratória vocacional, nos quais o adolescente se sente confrontado com várias possibilidades e alternativas face à escolha vocacional. Esta dimensão é constituída por onze itens<sup>1</sup>: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38 e 40;
- (b) Factor 2: *subescala do Investimento*: avalia este estatuto de identidade, e este é um processo psicológico em que o sujeito parte para a acção; ou seja, pela exploração do investimento o adolescente reconstrói o investimento actual. É constituída por dez itens<sup>2</sup>: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35 e 42;
- (c) Factor 3: *subescala de Difusão*: avalia este estatuto de identidade, sendo que este processo vocacional caracteriza aqueles sujeitos que nem exploram nem investem; face à construção de um projecto vocacional estão indiferentes. Ausência de projectos (os *diffusers*). Esta dimensão é constituída por oito itens<sup>3</sup>: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28 e 32;
- (d) Factor 4: *subescala de Foreclosure, Tendência a Excluir Escolhas*: avalia este estatuto de identidade, sendo um processo que caracteriza o sujeito que faz investimentos sem ter realizado comportamentos de exploração vocacional; tendência a excluir a exploração de outras alternativas. Esta dimensão é constituída por seis itens<sup>4</sup>: 1, 5, 9, 13, 17 e 21;
- (e) Factor 5: *subescala de Foreclosure, em relação aos Significativos*: avalia este estatuto de identidade, sendo que caracteriza o sujeito que faz investimentos sem ter realizado comportamentos de exploração vocacional, procurando realizar os projectos outorgados pelos outros significativos: pais, directores de turma e amigos. Esta dimensão é constituída por sete itens<sup>5</sup>: 25, 29, 33, 36, 37, 39 e 41.

---

<sup>1</sup> Apresenta-se um exemplo de item da subescala da exploração: “Não me sinto preparado para me comprometer com um projecto vocacional porque ainda conheço pouco acerca das alternativas que estou neste momento a considerar” (item 30).

<sup>2</sup> Apresenta-se um exemplo de item da subescala do investimento: “Sinto que, depois de ter reflectido e estabelecido vários contactos, estou preparado para escolher” (item 23).

<sup>3</sup> Apresenta-se o exemplo de item da subescala de difusão: “Não sinto preocupado para fazer escolhas para o futuro, o que interessa é “curtir o presente” (item 12).

<sup>4</sup> Apresenta-se um exemplo de item da subescala *Foreclosure*, Tendência a Excluir Escolhas: “Acho que só existe um único projecto vocacional adequado para mim” (item 21).

<sup>5</sup> Apresenta-se um exemplo de item da subescala *Foreclosure* em relação aos significativos: “Acho que o único curso e profissão que quero são aqueles que os meus pais sempre valorizaram” (item 33).

Importa, após a descrição da escala, apresentar os resultados da sua fidelidade e validade.

Gageiro e Pestana (2005) definem a consistência interna dos factores como a proporção da variabilidade nas respostas que resulta de diferenças nos inquiridos. Referem, igualmente, que as respostas não diferem porque o inquérito seja confuso e leve a diferentes interpretações, mas porque os inquiridos têm diversas opiniões.

O *alfa* de Cronback é uma das medidas mais usadas para a verificação da consistência interna de um grupo de variáveis (itens), podendo definir-se como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica. Varia entre 0 e 1 (Gageiro & Pestana, 2005).

Procedeu-se à análise da consistência interna da EEIV através do valor do *alfa*, tendo sido extraído um *alfa* com valor de 0,647, o que traduz a fraca consistência interna da escala (Tabela 2; Anexo B).

Esta escala, como referido anteriormente, é constituída por cinco dimensões - Exploração Vocacional (itens 2, 6, 10, 14, 18,22,26,30,34,38 e 40), Investimento (3,7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35 e 42), Difusão (4, 8, 12, 16, 20, 24, 28 e 32), *Foreclosure*, Tendência a Excluir Escolhas (1, 5, 9, 13, 17 e 21) e *Foreclosure*, em relação aos significativos (25, 29, 33, 36, 37, 39 e 41).

Ao analisar a consistência interna de cada dimensão verifica-se que as dimensões Exploração e Difusão apresentam um *alfa* de valor elevado, sendo que as dimensões Investimento *Foreclosure*, TEE e *Foreclosure*, em relação aos significativos apresentam um *alfa* com valor razoável (Tabela 2; Anexo B).

**Tabela 2** - Valores da consistência interna para cada uma das dimensões da EEIV e para a EEIV total

Nome da dimensão	<i>Alfa</i> de Cronback
Exploração	0,878
Investimento	0,798
Difusão	0,818
<i>Foreclosure</i> , TEE	0,729
<i>Foreclosure</i> , em relação aos significativos	0,744
EEIV - Total	0,647

Pereira (2006) refere que a análise factorial, a partir de um conjunto inicial de variáveis, tem como objectivo identificar um conjunto menor de variáveis hipotéticas (factores) em que o objectivo final pressupõe a redução da dimensão dos dados, sem perda de informação.

Existem vários métodos de rotação dos factores, que visam melhorar a interpretabilidade dos resultados, uma vez que torna os *loadings* elevados ainda mais elevados e os *loadings* baixos ainda mais baixos, procurando fazer desaparecer os valores intermédios.

O método de rotação escolhido é o Varimax, o qual minimiza o número de variáveis com elevados *loadings* num factor, obtendo uma solução na qual a correlação entre cada item e cada componente principal se aproxima de  $\pm 1$ , no caso de associação entre ambas, ou de zero, no caso de ausência de associação (Gageiro & Pestana, 2005).

Quando  $K \leq 30$ , como no nosso caso, usa-se o critério de Kaiser, segundo o qual se escolhe os factores cuja variância é superior a 1 (valores próprios superiores a 1).

Para analisar a adequabilidade da análise factorial por componentes principais, procede-se ao cálculo da estatística *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO). O KMO é uma estatística que varia entre 0 e 1 e compara as correlações de ordem 0 com as correlações parciais observadas entre as variáveis (Gageiro e Pestana, 2005).

Neste teste (Anexo C), obteve-se um valor KMO de 0,789 o que, segundo Gageiro e Pestana (2005), se considera uma análise factorial média.

Procedendo à análise factorial constata-se a extracção de cinco factores, com valores próprios superiores a 1, tal como havia sido verificado pelos autores da escala. A variância explicada do primeiro factor é de 18,713%, do segundo factor 14,558%, do terceiro de 6,537 %, do quarto factor 5,060 % e do quinto factor 4,810%. Juntos, explicam 49,678% da variância dos dados iniciais, muito próximo do valor que os autores também obtiveram (49,5%) (Tabela 3, Anexo C).

**Tabela 3** – Percentagem de variância explicada para a EEIV

Factores	Valores próprios	% Variância	% Variância acumulada
Exploração	7,860	18,713	18,713
Investimento	6,114	14,558	33,271
Difusão	2,746	6,537	39,808
<i>Foreclosure</i> , TEE	2,125	5,060	44,868
<i>Foreclosure</i>	2,020	4,810	49,678

## **Escala de Problemas de vida de Mooney - Escala de Preocupações dos Adolescentes:**

Face ao interesse e necessidade de adaptação da Lista de Controlo de Problemas de Mooney no sentido de melhor se ajustar ao que se pretendia avaliar, contactou-se (via fax) a entidade responsável pelos direitos desta mesma escala, pedindo-se a sua autorização para a adaptação. Não obtendo qualquer resposta, procedeu-se à sua tradução e adaptação.

A tradução e adaptação da escala teve como objectivo permitir a operacionalização das variáveis PRF e PRE.

Esta Escala de Preocupações dos Adolescentes (Anexo D) é constituída por 60 itens, agrupados em duas dimensões ou factores, avaliando a preocupação dos adolescentes na relação com a família e com a escola.

A forma de resposta deste instrumento é em escala tipo Likert, permitindo aos sujeitos seis alternativas de resposta a cada item, em que 1 corresponde a *preocupo-me muitíssimo* e 6 a *não me preocupo nada*.

Apresenta-se uma breve descrição das subescalas da Escala de Preocupações dos Adolescentes, com os respectivos itens que a constituem.

- (a) Factor 1: *Subescala de Preocupação na relação com a família*: avalia a preocupação dos adolescentes na relação com a família. Esta dimensão é constituída por 30 itens, do item 1 ao item 30;
- (b) Factor 2: *Subescala de Preocupação na relação com a escola*: avalia a preocupação dos adolescentes na relação com a escola. Esta dimensão é constituída por 30 itens, do item 31 ao item 60;

O processo de adaptação da escala passou pelas seguintes etapas:

- (a) Num primeiro momento, traduziu-se a escala e alterou-se o sistema de respostas original. Na tradução dos itens teve-se em conta a adaptação da linguagem à cultura e à população alvo, bem como a dimensão que se pretendia avaliar
- (b) Num segundo momento, submeteram-se os 60 itens à apreciação individual de dois investigadores que conheciam a estrutura do instrumento e os respectivos objectivos da sua reformulação
- (c) Num terceiro momento, realizou-se uma aplicação experimental com cinco adolescentes, do 12º ano de escolaridade para nos certificarmos de que a linguagem era perceptível, ajustada e que era perfeitamente discriminado o grau de intensidade de desacordo e

acordo da escala tipo *Likert* (1-6). Realizaram-se ajustamentos mínimos, porque os itens não ofereceram dificuldades aos sujeitos, chegando-se à versão para a realização do estudo.

Tal como procedemos com o instrumento anterior, importa referir as qualidades métricas deste instrumento, no que se refere à sua fidelidade e validade.

Procedeu-se à análise da consistência interna da escala Preocupações dos adolescentes na relação com a família e com a escola através do valor do *alfa*, tendo sido extraído um *alfa* com valor de 0,942, o que traduz a muito boa consistência interna desta (Gageiro & Pestana, 2005) (Tabela 4, Anexo E).

Esta escala, como referido anteriormente, está constituída por duas dimensões – Preocupação dos adolescentes na relação com a família (PRF) (itens 1 a 30) e Preocupação dos adolescentes na relação com a escola (PRE) (itens 31 a 60).

A dimensão PRF apresenta um *alfa* com valor de 0,881, o que traduz a boa consistência interna. No que concerne à dimensão PRE, foi extraído um *alfa* com valor de 0,940 da escala, o que traduz a muito boa consistência interna desta (Tabela 4; Anexo E).

**Tabela 4** - Valores da consistência interna para cada uma das dimensões da Escala de Preocupações e para a Escala de Preocupações total

Nome da dimensão	<i>Alfa</i> de Cronback
Preocupações dos adolescentes na relação com a família	0,881
Preocupações dos adolescentes na relação com a escola	0,940
Escala de Preocupações - Total	0,942

Para esta escala, uma vez mais, foi utilizado a estatística KMO (Anexo F) obtendo-se um valor de 0,808 o qual indica uma boa adequabilidade da análise factorial (Gageiro e Pestana, 2005).

Procedendo à análise factorial, ao observar o *Scree Plot* (Anexo F), pode considerar-se a retenção de cinco factores, uma vez que correspondem à maior inclinação da recta. Porém, e atendendo à escala original, a qual refere apenas a extracção de dois factores, e a consequente distribuição dos 60 itens pelos dois, optou-se pelo mesmo procedimento. Deste modo, a variância explicada do primeiro factor é de 24,809%, do segundo factor 7,581%. Juntos, explicam 32,389% da variância dos dados iniciais (Tabela 5, referente ao Anexo F).

**Tabela 5** – Percentagem de variância explicada para a Escala de Preocupações

<b>Factores</b>	<b>Valores próprios</b>	<b>% Variância</b>	<b>% Variância acumulada</b>
Preocupações dos adolescentes na relação com a família	14,885	24,809	24,809
Preocupações dos adolescentes na relação com a escola	4,548	7,581	32,389

Concluindo, e relembrando que um dos objectivos era adaptar a Escala de Preocupações dos adolescentes, analisados os resultados podemos afirmar que, globalmente, a partir da coerência da estrutura factorial desta Escala e dos valores *alfa* de consistência interna das duas subescalas, estamos perante um instrumento que poderá proporcionar um contributo importante à investigação e à intervenção para a avaliação das preocupações dos adolescentes na relação com a família e com a escola.

### **3.5 Procedimento de recolha de informação**

Os questionários foram aplicados a diversas turmas do ensino secundário, mais especificamente, do 12º ano, de dimensões variadas e com organizações curriculares diferenciadas.

Uma vez que foram poucos os professores a disponibilizarem-se para aplicar os questionários, e tendo estes por sua vez demonstrado uma incerteza quanto aos horários e aula específica em que poderiam ser aplicados, encontrou-se como melhor opção, proceder a uma explicação pormenorizada com todos estes do modo como os questionários seriam aplicados, para que fossem eles mesmos a aplicar aos alunos quando pudessem.

Nesta reunião com os professores, foi-lhes explicado que os alunos iriam, primeiramente, responder ao questionário EEIV, no qual os alunos teriam de se posicionar, face a uma questão, em seis pontos da escala de resposta, colocando uma cruz, e apenas uma, no ponto que consideravam o verdadeiro para si. Após este questionário, responderiam ao das Preocupações, o qual seguiria o mesmo padrão de resposta do anterior. Foi igualmente transmitida a informação de que, no início da aplicação, os professores deveriam informar os alunos de que não teriam tempo limite de resposta em ambos os questionários, bem como deveriam confirmar se não tinham deixado nenhum item sem resposta.

### 3.6 Procedimento de tratamento da informação

A informação recolhida e que permite responder às questões e hipóteses por nós colocadas foi analisada com recurso a análise descritiva, Teste t-Student e Correlação de Pearson.

1. A verificação das questões de investigação sobre a distribuição da amostra no que concerne à preocupação na relação com a família e com a escola foi levada a cabo através da análise descritiva e da respectiva prevalência relativa.

O mesmo procedimento estatístico foi utilizado quando se tratou de verificar a hipótese estatística de existência de um maior predomínio de adolescentes em momentos de Exploração e Investimento.

2. Para se proceder à análise da preocupação dos adolescentes na sua relação com a família e com a escola e dos estatutos de identidade na sua variação em função do género, foi analisada, primeiramente, a normalidade da variável identidade vocacional e preocupação na relação com a família e com a escola.

Verificou-se que apenas a variável Exploração seguia uma distribuição normal com  $p=0,080$  para um *p-value* de 0,05 (Anexo G).

Porém, face à robustez dos métodos baseados na análise da variância, sob condições de amostras equilibradas (Buning, 1997), o recurso a testes paramétricos é considerado ainda legítimo, sendo, por isso, neste estudo, utilizados para efeitos da testagem das hipóteses e questões de investigação.

3. Para verificar se as médias dos domínios de preocupação variavam em função do género, recorreu-se ao Teste t-Student.

O mesmo teste foi utilizado quando se tratou de verificar se os estatutos de identidade vocacional variavam em função do género.

4. A verificação da hipótese estatística de existência de relação entre a preocupação na relação com a família e com a escola e os estatutos de identidade vocacional foi realizada através do teste de correlação de Pearson.

## CAPÍTULO 4

### APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se os resultados deste estudo, sendo que com a sua descrição pretendemos responder às questões colocadas no capítulo anterior e que recordaremos de seguida.

Em momentos anteriores do trabalho identificou-se como questões de pesquisa a averiguação sobre: (a) a distribuição da amostra pelos domínios de preocupação e respectiva prevalência relativa; (b) a distribuição da amostra no que concerne à preocupação na relação com a família (PRF) e com a escola (PRE) e respectiva prevalência relativa; (c) a distribuição da amostra pelos estatutos de identidade mais elevados e respectiva prevalência relativa; (d) a existência de diferenças em função do género nos domínios de preocupação e nos estatutos de identidade; (e) a associação entre a PRF e PRE e os estatutos de identidade

#### **4.1 Os adolescentes e a preocupação na relação com a família e com a escola**

Com o intuito de averiguar se existem diferenças nos níveis mais altos e mais baixos de preocupação dos adolescentes na relação com a família e na relação com a escola, procede-se à análise da prevalência relativa nos seis pontos da escala de resposta.

Da sua observação constata-se que, enquanto 11,1% dos adolescentes expressam níveis mais altos de preocupação na relação com a família, 23,4% expressam o mesmo nível de preocupação mas relativamente à sua relação com a escola.

Contrariamente, verifica-se uma maior percentagem de adolescentes a expressarem níveis mais baixos de preocupação na relação com a família, a saber, 30%, enquanto que 4,0% dos adolescentes relatam o mesmo nível de preocupação mas na relação com a escola (Tabela 6, Anexo H).

Verifica-se, deste modo, uma diferença na frequência relativa nos seis pontos da escala de resposta quando comparada a PRF e a PRE. Enquanto se constata uma maior incidência relativa no ponto 6, o qual equivale a *Não me preocupo nada*, na PRF, na PRE observa-se uma maior incidência no ponto 1, isto é, a *Preocupo-me muitíssimo*.

**Tabela 6** – Frequência relativa nos seis pontos da PRF e PRE

	PRF	PRE
	%	%
1- <i>Preocupo-me muito</i>	11,1	23,4
2	15,5	34,9
3	12,3	17,5
4	18,7	15,1
5	29,8	4,4
6 - <i>Não me preocupo nada</i>	11,9	4,0

#### 4.2 Os adolescentes e a preocupação na relação com a família

Procurando analisar o modo como se distribui a nossa amostra no que concerne à sua PRF, procede-se à sua análise descritiva. Deste modo, e tal como se pode observar na Tabela 7, a frequência de respostas aos trinta itens que compõem a dimensão PRF varia entre o ponto 1 e o ponto 5 nas primeiras duas questões e o ponto 1 e o ponto 6 nas restantes, oscilando a média das respostas por item entre 1,47 e 4,75.

**Tabela 7** - Tabela descritiva de resposta à Escala de Preocupação dos adolescentes na relação com a família

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<b>M</b>	1,47	1,76	2,42	3,01	3,11	4,22	3,50	1,79	3,65	3,64	3,04	4,34	1,71	1,80	1,55	4,65
<b>Min</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Máx</b>	5	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

Item	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
<b>M</b>	3,42	2,81	2,54	3,06	3,30	3,39	3,28	3,06	4,75	3,51	2,81	3,82	4,18	4,42
<b>Min</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
<b>Máx</b>	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

Procede-se, de seguida, a uma análise mais detalhada da distribuição da PRF, identificando os itens que compõem esta dimensão e cujas percentagens de resposta dos adolescentes são superiores no ponto 1 da escala de resposta (Anexo I).

Como se pode observar na Tabela 8 (Anexo I), é nos itens 1, 2, 3, 4, 8, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23 e 27, 16 dos 30 itens que constituem esta dimensão, que os adolescentes revelam maiores níveis de preocupação.

**Tabela 8** – Itens que suscitam maior preocupação na relação com a família

Item	%	Item	%
1	62,3	15	67,9
2	42,9	18	32,9
3	38,9	19	30,2
4	27,0	20	29,8
8	68,3	21	29,0
11	29,8	22	22,2
13	56,3	23	26,6
14	52,8	27	38,1

Neste seguimento, analisa-se os itens nos quais os adolescentes revelam menores níveis de preocupação, retendo-se apenas aqueles cujas percentagens são superiores no ponto 6 da escala de resposta (Tabela 8; Anexo I).

Como se pode observar na Tabela 9 (Anexo I), é nos itens 6, 7, 10, 12, 16, 17, 25, 26, 29 e 30, 10 dos 30 itens que constituem esta dimensão, que os adolescentes revelam menores níveis de preocupação.

**Tabela 9-** Itens que suscitam menor preocupação na relação com a família

Item	%	Item	%
6	35,7	17	19,8
7	24,2	25	49,6
10	31,3	26	28,2
12	40,1	29	34,5
16	52,4	30	34,5

#### **4.3 Preocupação na relação com a família e o género**

Ao analisar os resultados obtidos no teste T-student verifica-se a existência de diferenças em função do género na PRF, sendo que a pontuação média dos rapazes ( $M = 98,82$ ) é significativamente mais alta que a das raparigas ( $M = 90,15$ ) (Tabela 10; Anexo J), resultado este confirmado pelo valor de  $p=0,002$ ;  $<0,05$  (Tabela 11; Anexo J).

**Tabela 10** – Valores médios

Preoc_fam	Género	N	M
	M	111	98,8288
F	139	90,1511	

**Tabela 11** – Valores t-Student

		t-test for Equality of Means	
		t	Sig. (2-tailed)
Preoc_fam	Variâncias não homogéneas	3,176	0,002

#### 4.4 Os adolescentes e a preocupação na relação com a escola

Procurando analisar o modo como se distribui a nossa amostra no que concerne à sua PRE, procede-se à sua análise descritiva. Deste modo, e tal como se pode observar na Tabela 12, a frequência de respostas aos trinta itens que compõem a dimensão PRE varia entre o ponto 1 e o ponto 6, oscilando a média de respostas por item entre 1,74 e 3,85.

**Tabela 12** – Tabela descritiva de resposta à Escala Preocupação dos adolescentes na relação com a escola

Item	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46
M	3,38	2,24	3,58	3,32	2,81	3,40	2,82	2,96	2,81	3,71	3,15	3,54	3,59	2,52	2,89	2,84
Min	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máx	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

Item	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
M	3,08	3,06	3,85	3,82	3,15	2,75	3,85	1,87	1,74	1,79	3,72	2,43	2,43	3,61
Min	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máx	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

Procede-se de seguida, e tal como efectuado na subescala da PRF, à análise dos itens que compõem a dimensão PRE cujas percentagens de resposta são superiores no ponto 1 da escala de resposta (Tabela 13; Anexo K).

Verifica-se que é nos itens 32, 34, 37, 38, 39, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 54, 55, 56, 58 e 59, 17 dos 30 itens que compõem esta dimensão, que os adolescentes revelam maiores níveis de preocupação (Anexo K).

**Tabela 13** – Itens que suscitam maior preocupação na relação com a escola

Item	%	Item	%
32	46,0	47	29,4
34	23,4	48	23,0
37	28,2	52	31,3
38	28,2	54	47,6
39	29,0	55	47,2
41	28,2	56	47,6
44	36,1	58	36,5
45	29,8	59	32,5
46	33,3		

Neste seguimento importa verificar os itens cujas percentagens foram superiores no ponto 6 da escala de resposta (Anexo K).

Como se pode observar na Tabela 14 (Anexo K), é nos itens 21, 33, 40, 49, 50, 53, 57 e 60, 8 dos 30 itens que compõem esta dimensão, que os adolescentes revelam menores níveis de preocupação.

**Tabela 14** – Itens que suscitam menor preocupação na relação com a escola

Item	Percentagem
31	23,4
33	26,6
40	26,2
49	24,6
50	21,0
53	28,6
57	24,2
60	28,2

#### **4.5 Preocupação na relação com a escola e género**

Ao analisar os resultados obtidos no teste T-student não se encontram diferenças significativas em função do género na PRE, sendo a pontuação média dos rapazes 91,87 e a das raparigas 89,78 (Tabela 15; Anexo L), resultado este que também pode ser verificado pelo valor de  $p=0,556$ ;  $> 0,05$  (Tabela 16; Anexo L).

**Tabela 15** - Valores médios

Preoc_escol	Género	N	M
	M	111	91,8739
F	139	89,7842	

**Tabela 16** – Valores t-Student

Preoc_escol	Variâncias não homogéneas	t-test for Equality of Means	
		t	Sig. (2-tailed)
		0,589	0,556

Os resultados obtidos no teste T-student levam à infirmação parcial da hipótese 1, segundo a qual se esperava que os domínios de preocupação diferissem consoante o género, de tal modo que as raparigas apresentariam índices mais elevados de preocupação, quer familiares, quer escolares.

No nosso estudo constatou-se a existência de uma diferença significativa em função do género na PRF, porém, contrariamente ao referido na literatura, são os rapazes que expressam uma maior preocupação.

Entretanto, relativamente à PRE, não se verificam diferenças em função do género, ao contrário do esperado, sendo que ambos expressaram preocupação neste domínio.

#### 4.6 Distribuição dos Estatutos de Identidade

Com o intuito de averiguar se os adolescentes da amostra se distribuem pelos estatutos de identidade mais elevados, isto é, Exploração e Investimento recorre-se, novamente, à distribuição de frequências.

Os resultados obtidos revelam que os adolescentes da amostra se distribuem por dois dos cinco estatutos identitários, a saber, 44,8% estão em Exploração e 55,2% em Investimento (Tabela 17; Anexo M).

Deste modo verifica-se que, tal como esperado na hipótese 2, os sujeitos mais desenvolvidos cognitivamente e emocionalmente e mais avançados na formação escolar (12º ano), estão mais preparados para fazer investimentos com exploração, o que nos permite confirmar a hipótese.

**Tabela 17** - Frequência de adolescentes nos estatutos de identidade

	Frequência	%
Exploração	112	44,8
Investimento	138	55,2
<i>Foreclosure</i>	0	0
TEE	0	0
Difusão	0	0
<b>Total</b>	250	100

#### 4.7 Estatutos de Identidade e género

Ao analisar os resultados obtidos no teste T-student, estes não indicam diferenças significativas em função do género na dimensão Exploração ( $p=0,836;> 0,05$ ), Investimento ( $p=0,921;> 0,05$ ) e *Foreclosure*, Tendência a Excluir Escolhas (TEE) ( $p=0,679;> 0,05$ ) (Tabela 19; Anexo N).

Contrariamente a estes resultados, na dimensão Difusão observa-se uma diferença significativa em função do género, sendo que a pontuação média dos rapazes ( $M = 13,67$ ) é significativamente mais alta que a das raparigas ( $M = 11,11$ ), resultado este que também pode ser verificado pelo valor de  $p=0,000; <0,05$  (Tabelas 18 e 19; Anexo N).

Também na dimensão *Foreclosure*, em relação aos significativos, se verifica uma diferença significativa em função do género, sendo que a pontuação média dos rapazes ( $M = 11,45$ ) é significativamente mais alta que a das raparigas ( $M = 9,55$ ), o mesmo resultado também se verifica pelo valor de  $p=0,000; <0,05$  (Tabelas 18 e 19; Anexo N).

**Tabela 18** - Valores médios

	Género	N	M
<b>Exploração</b>	M	111	36,1712
	F	139	36,4460
<b>Investimento</b>	M	111	38,6486
	F	139	38,7482
<b>Difusão</b>	M	111	13,6757
	F	139	11,1151
<b>TEE</b>	M	111	15,8919
	F	139	15,6331
<i>Foreclosure</i>	M	111	11,4595
	F	139	9,5540

**Tabela 19** - Valores t-Student

	t-test for Equality of Means	
	t	Sig. (2-tailed)
<b>Exploração</b>	- 0,208	0,836
<b>Investimento</b>	- 0,100	0,921
<b>Difusão</b>	3,879	0,000
<b>TEE</b>	0,415	0,679
<i>Foreclosure</i>	3,765	0,000

Esta análise dos resultados permite a confirmação parcial da hipótese 3, na qual se esperava que existissem diferenças significativas relativas ao género nas dimensões da Exploração, do Investimento e do estatuto *Foreclosure*, em relação aos significativos. Destas três dimensões, apenas se encontraram diferenças significativas na *Foreclosure*, em relação aos significativos.

#### **4.8 Associação entre a Preocupação na relação com a família e com a escola e os Estatutos de Identidade**

Para se proceder à análise da relação entre as variáveis PRF e PRE e os estatutos de identidade, recorreu-se ao teste do Coeficiente de Correlação de Pearson (R).

Este coeficiente permite avaliar a magnitude e a direcção da associação existente entre duas variáveis (Maroco e Bispo, 2003), neste caso entre as preocupações dos adolescentes - preocupações em relação à escola e à família – e as dimensões da EEIV - Exploração Vocacional, Investimento, Difusão, *Foreclosure*, Tendência a Excluir Escolhas (TEE) e *Foreclosure*, em relação aos significativos.

Os resultados obtidos mostram que as correlações existentes entre as cinco dimensões da identidade vocacional e a PRF e PRE se encontram mais próximas do valor zero do que do valor um, pelo que as associações lineares se podem considerar muito baixas (Tabela 20; Anexo O).

Assim, analisando a correlação entre a PRF e a dimensão Exploração, verifica-se que esta é significativa, ainda que não relevante, e inversa ( $r=-0,187$ ;  $p=0,003$ ) e, deste modo, quanto menor o nível de preocupação na relação com a família, maior a exploração do adolescente, e vice-versa.

No que concerne às correlações entre a PRF e a dimensão Investimento ( $r=0,050$ ;  $p=0,436$ ), Difusão( $r=0,024$ ;  $p=0,709$ ) e *Foreclosure*, TEE ( $r=0,068$ ;  $p=0,282$ ), verifica-se que estas são positivas mas não significativas, pelo que quanto maior o nível de preocupação na relação com a família, maior o investimento, a difusão e a tendência a construir projectos outorgados com tendência a excluir escolhas.

A associação negativa entre a PRF e a dimensão *Foreclosure* ( $r=-0,008$ ;  $p=0,900$ ), em relação aos significativos, demonstra que, que quanto menor o nível de preocupação na relação com a família, maior a construção de projectos outorgados em relação aos significativos, e vice-versa.

Ao analisar a correlação entre a PRE e a dimensão Exploração verificamos que esta é significativa, ainda que não relevante, e inversa ( $r=-0,185$ ;  $p=0,003$ ), pelo que, quanto menor o nível de preocupação na relação com a escola, maior a exploração do adolescente, e vice-versa.

A associação inversa e não significativa entre a PRE e o Investimento ( $r=-0,018$ ;  $p=0,780$ ) demonstra que, que quanto maior o nível de preocupação na relação com a escola, menor o investimento dos adolescentes, e vice-versa.

Ao analisar as correlações entre a PRE e a dimensão Difusão ( $r=0,069$ ;  $p=0,278$ ), a dimensão *Foreclosure*, TEE( $r=0,042$ ;  $p=0,511$ ) e a dimensão *Foreclosure*, em relação aos significativos ( $r=0,033$ ;  $p=0,608$ ) constata-se que estas são positivas e não são significativas, pelo que quanto maior o nível de preocupação em relação à escola, maior a difusão e a construção de projectos outorgados por parte dos adolescentes.

**Tabela 20** - Matriz dos coeficientes de correlação de Pearson

	<b>Exploração</b>	<b>Investimento</b>	<b>Difusão</b>	<b>TEE</b>	<b><i>Foreclosure</i></b>
<b>Preoc_fam</b>	-,187(**)	,050	,024	,068	-,008
<b>Preoc_escol</b>	-,185(**)	-,018	,069	,042	,033

\*\* Correlação significativa ao nível de 0.01 (2-tailed).

Neste sentido, e procurando responder à hipótese 4, na qual se predizia a associação entre a PRF e a PRE e os estatutos de identidade, verifica-se que esta só é significativa, ainda que não relevante pois os valores estão mais próximos do valor zero que do valor um, entre a preocupação dos adolescentes na relação com a família e com a escola e o estatuto Exploração, pelo que só parcialmente se confirma a hipótese colocada.

## CAPÍTULO 5

### DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo iremos sintetizar e debater os resultados obtidos neste estudo e apurar as conclusões sobre os mesmos. Para tal, articularemos com as questões que orientaram a pesquisa, as quais serão oportunamente recordadas.

Em momentos anteriores do trabalho identificou-se como questões de pesquisa no estudo as seguintes: (a) a distribuição da amostra pelos domínios de preocupação e respectiva prevalência relativa; (b) a distribuição da amostra no que concerne à preocupação dos adolescentes na relação à família (PRF) e com a escola (PRE) e respectiva prevalência relativa; (c) a distribuição da amostra pelos estatutos de identidade mais elevados e respectiva prevalência relativa; (d) a existência de diferenças em função do género nos domínios de preocupação e nos estatutos de identidade; (e) a associação entre a PRF e a PRE e os estatutos de identidade.

Recordadas as questões, passemos à apresentação de uma síntese dos resultados e a sua discussão.

Pela observação da distribuição relativa dos adolescentes nos seis pontos da escala de resposta da PRF e da PRE, constata-se que estes, no seu geral, expressam níveis mais baixos de preocupação na relação com a família e níveis mais altos de preocupação na relação com a escola.

O relato de níveis mais baixos de preocupação na relação com a família pode ser explicado pelo facto destes adolescentes se encontrarem num momento de desenvolvimento de afirmação da autonomia e da construção das suas referências éticas em relação às figuras parentais e, deste modo, procurarem construir o seu quadro de referência relativamente às várias áreas da vida e se afirmarem como os protagonistas na condução das suas vidas em função dos seus interesses, significados e preferências (Gonçalves, 2006).

O facto de os adolescentes expressarem níveis mais altos de preocupação na relação com a escola deve-se porventura porque, nesta etapa das suas vidas, é-lhes pedido para tomarem uma decisão vocacional/educacional de grande importância. A pressão causada pela necessidade de decisão pode desencadear altos níveis de preocupação, que se manifestam no receio em falhar nos testes e exames, de não ser um bom aluno, repetir de ano, não apanhar boas notas que lhes possibilitem um maior leque de oportunidades educativas ou hipóteses laborais.

Numa sociedade cada vez mais competitiva, a qual avalia os saberes tendo por base uma quantificação (por exemplo, os resultados obtidos nos testes), é de prever que a escola tenha uma forte contribuição para altos níveis de preocupação dos adolescentes (Gallagher, 1996).

Ao analisar os itens que, no geral, os adolescentes identificam como aqueles que focam questões da relação com a família que, para eles, geram um nível mais alto de preocupação, constata-se que esses abordam quer questões de cariz emocional tais como perder alguém da família, preocupar-se com a mãe e com o pai, quer questões relacionadas com a autonomia, confiança e liberdade para tomada de decisão.

O facto de os adolescentes identificarem os itens desta natureza como aqueles que suscitam níveis mais altos de preocupação leva a crer que, nesta idade, os adolescentes estão, como mencionado anteriormente, num momento de desenvolvimento de afirmação da autonomia e da construção das suas referências éticas em relação às figuras parentais e que lhes causa preocupação tal não acontecer.

A independência e autonomia significam o dispor de uma maior liberdade, dentro da família, para tomar decisões, ter liberdade emocional para criar e estabelecer novas relações e ter liberdade pessoal para assumir a sua própria responsabilidade em assuntos como a educação, as opiniões políticas e a sua carreira profissional (Coleman, 1985) sendo neste sentido que os adolescentes expressam níveis mais altos de preocupação.

Esta procura de uma maior autonomia e de liberdade para tomar decisões permite compreender o porquê de os adolescentes identificarem como itens que suscitam níveis mais baixos de preocupação na relação com a família, os que abordam questões de iniciativa pessoal, como a iniciativa de ir morar sozinho.

Ao analisar os itens que, no geral, os adolescentes identificam como aqueles que focam questões da relação com a escola que, para eles, geram um nível mais alto de preocupação, constata-se que estes abordam questões relacionadas com o bom desempenho do adolescente enquanto estudante.

Estando os adolescentes numa etapa das suas vidas em que lhes é pedido para tomarem uma decisão vocacional/educacional de grande importância, o receio em falhar nos testes, não ser um bom aluno, repetir de ano, não apanhar boas notas que lhes possibilitem um maior leque de oportunidades educativas ou hipóteses laborais são os aspectos que mais preocupam os adolescentes, uma vez que contribuem para o seu futuro escolar e profissional.

Assim, conclui-se que a imagem que o aluno tem de si enquanto estudante, as estratégias escolares e a sua integração na escola, o futuro académico ou profissional, são identificados como causadores de altos níveis de preocupação.

Aspectos mais gerais, como a adaptação a uma nova escola, o participar em debates na sala de aula, são referidos nos itens que suscitam níveis de preocupação mais baixos para os adolescentes.

Estes baixos níveis de preocupação em questões desta natureza devem-se porque, provavelmente, o sentimento de pertença e de integração na turma está presente nestes adolescentes e pelo facto destes estarem a poucos meses de ingressar no ensino superior, ou noutras opções escolares ou profissionais, o que faz com que a mudança seja encarada como algo inevitável e, conseqüentemente, menos geradora de preocupação.

Ao se proceder à análise das diferenças em função do género na PRF, regista-se que os resultados não vão ao encontro do esperado e descrito na literatura, uma vez que os rapazes revelam níveis mais altos de preocupação na relação com a família do que as raparigas.

Isto poderá advir do facto de, ao contrário do descrito na literatura, não se verificar apenas por parte das raparigas a capacidade de manifestação espontânea da vivência destas preocupações. Pode acontecer que, face à maior abertura da sociedade, estejamos perante uma mudança na facilidade de expressão dos rapazes, em diferentes domínios, daquilo que os preocupa. Banks et al. (1992) mencionaram que é possível que as raparigas sejam mais sinceras e expressem melhor e com maior espontaneidade a sua preocupação; porém, face aos resultados, verificou-se que os rapazes também são capazes de expressar, invertendo assim a tendência de se considerar o sexo feminino como o mais preocupado na relação com a família.

No que concerne às diferenças em função do género na PRE, constata-se que, ao contrário dos resultados obtidos em investigações antecedentes, as quais mencionavam maiores níveis de preocupação nas raparigas que nos rapazes em relação à escola (Porteous, 1985; Balding, 1992; Gallagher et al., 1992), tal não se verifica no presente estudo.

O relato de preocupações relativamente à escola não difere em função do género, ao contrário do esperado, sendo que tanto os rapazes quanto as raparigas revelam elevados níveis de preocupação em questões relacionadas com a escola.

Este nível de preocupação poderá ser resultado da confrontação dos adolescentes com a resolução de uma tarefa vocacional importante, prosseguir a sua formação ou ingressar no mundo do trabalho. A competição a que se assiste na entrada para a universidade, cursos profissionais e até mesmo na entrada no mundo de trabalho faz com que, quer as mulheres,

quer os homens, invistam no domínio escolar com o intuito de, futuramente, serem recompensados por tal. É neste sentido que ambos demonstram as suas preocupações, nomeadamente no que concerne a decisões tomadas, a possibilidade de falhar, a transição para a universidade, mercado de trabalho ou outros cursos (Gallagher, 1992; Esters, 2007).

Quanto à distribuição dos estatutos de identidade vocacional, os resultados obtidos vão ao encontro das nossas expectativas, já que os adolescentes da amostra se encontram essencialmente em períodos de Exploração e Investimento. Isto demonstra que as experiências significativas realizadas pelos sujeitos nesta idade, bem como as interacções e os significados construídos nos contextos de vida são bastante decisivos para a viabilização ou limitação das experiências de exploração e para a reconstrução dos investimentos actuais, assumindo contornos de novos investimentos (Gonçalves, 2006).

Esta etapa da vida dos adolescentes poderá constituir-se como um momento privilegiado de exploração e investimento para os sujeitos, permitindo a progressiva configuração dos seus projectos de vida em função das oportunidades de que dispõem, fazendo uma negociação inevitável entre os projectos a que aspiram e os projectos a que podem aceder.

Nesta idade e neste nível escolar é de esperar que os sujeitos estejam mais desenvolvidos cognitivamente e emocionalmente e, como tal, mais preparados para fazer investimentos. Esta competência global de se disponibilizar a fazer investimentos com exploração implica aquisições prévias relativas à autonomia, à iniciativa, à segurança emocional e realização, entre outras, no sentido de criação de condições emocionais, cognitivas e comportamentais para uma progressiva construção de um ponto de vista pessoal sobre o futuro, a partir de um processo de questionamento.

O facto de estes adolescentes já terem explorado um agrupamento de formação ao longo do ensino secundário e estarem a terminar um ciclo de formação é uma mais-valia para apresentarem projectos consistentes e cristalizados em termos de investimento vocacional (Blustein, 1994). Importa ainda lembrar que a Exploração e o Investimento não são etapas sequenciais e mutuamente exclusivas, mas dimensões psicológicas do mesmo processo de desenvolvimento vocacional, onde existe uma relação dialéctica necessária entre ambas (Gonçalves, 2006).

Relativamente às diferenças de género nos estatutos de identidade, consta-se que, ao contrário do esperado, não existem diferenças significativas nos estatutos Exploração, Investimento, nem no *Foreclosure*, TEE. As diferenças verificam-se nos estatutos de Difusão e de *Foreclosure*, em relação aos significativos, sendo estes estatutos significativamente mais adoptados pelos rapazes.

O facto de os rapazes serem mais *diffusers* e *foreclosures*, isto é, realizarem mais projectos outorgados relativamente às figuras significativas, do que as raparigas pode atribuir-se a uma maior dificuldade, para eles, em lidar adaptativamente com a ambiguidade, conflito, desafio e ansiedade desencadeados pelas actividades de exploração. Como tal, uma das formas possíveis de resolverem a tarefa da escolha vocacional é realizarem mais investimentos sem exploração, delegando esta responsabilidade em autoridades exteriores a eles, em figuras significativas e/ou profissionais reconhecidos, reduzindo deste modo a possibilidade de alargamento de alternativas possíveis, assumindo, por vezes, escolhas simplistas e pouco diferenciadas, ou mesmo entrando em processos de difusão vocacional.

Importa, neste seguimento, discutir os resultados encontrados na associação entre a PRF e da PRE e os estatutos da identidade vocacional.

O contexto familiar influencia o processo de desenvolvimento vocacional dos adolescentes e, neste sentido, esse desenvolvimento pode ser facilitado, ou não, pela relação familiar (Soares & Campos, 1988).

O apoio, a comunicação e a organização, quando presentes no contexto familiar, atenuam as preocupações dos adolescentes na relação com a família e, conseqüentemente, permite-lhes construir projectos vocacionais explorados e consistentes pois consideram ter uma base familiar segura para a exploração e realização de investimentos vocacionais (Grotevant & Cooper, 1985; Gonçalves, 2006). Deste modo, verifica-se que um menor o nível de preocupação na relação com a família está significativamente associado a uma maior exploração vocacional por parte do adolescente.

Assim, contextos familiares que proporcionam um clima onde se garantem momentos de exploração vocacional, onde se comunica abertamente sobre os problemas emergentes do sistema familiar, onde se incentiva a investir em percursos escolares mais longos, que rentabilizam intencionalmente os momentos comuns de encontro para atender às necessidades de cada um dos seus elementos e que garantem um suporte emocional seguro aos adolescentes – nomeadamente em momentos de moratória vocacional - (Gonçalves, 2006) atenuam os níveis de preocupação favorecendo o desenvolvimento vocacional dos adolescentes. Estas famílias oferecem múltiplas oportunidades de exploração vocacional aos seus filhos, permitindo-lhes que assumam as suas decisões, quer seja em relação à escolha profissional, quer em relação ao projecto de formação; porém, e embora os acompanhem e os respeitem nesse processo, garantindo-lhes autonomia e protagonismo nas escolhas, não deixam de os questionar sobre o realismo das suas opções, antecipando-lhes as possíveis conseqüências das

suas decisões. Este apoio dos pais esmorece ou atenua as preocupações que os adolescentes possam ter em relação a este contexto, pelo que exploram mais.

Todavia, o receio de desiludir a família perante os investimentos realizados, ou a realizar, poderá ser fonte de preocupação do adolescente e, deste modo, verifica-se que níveis mais altos de preocupação estão associados, ainda que não significativamente, a mais e/ou maiores investimentos dos adolescentes.

Contrariamente aos contextos securizantes e desafiadores, os contextos familiares cujo clima psicossocial é caracterizado por níveis de comunicação reduzidos, em que é notória a ausência de expressão de sentimentos e experiências, e onde se registam frequentes situações de pressão (Gonçalves, 2006), podem ser causadores de elevados níveis de preocupação dos adolescentes e limitadores do desenvolvimento vocacional. Estes contextos são favoráveis à emergência de identidades *Foreclosure* TEE e de Difusão – ausência de projectos vocacionais de vida, e é neste sentido que verificamos que quanto maior o nível de preocupação, maior a Difusão e o *Foreclosure* TEE do adolescente, ainda que não seja uma associação significativa.

Deste modo se conclui que a relação mais facilitadora do desenvolvimento vocacional, ou seja, a que promove investimentos com exploração e previne projectos outorgados, é aquela em que os adolescentes sentem o apoio desafiante da família e, simultaneamente, o seu espaço de autonomia. Este contexto permite-lhes simultaneamente expressar níveis mais baixos de preocupação e explorar por si próprios o mundo. Poderá ser que esta presença de níveis mais baixos de preocupação, resultado da relação do adolescente com a família, tenha incidências na qualidade e quantidade de experiências em exploração, em ordem à realização de investimentos mais consistentes.

A escola é um dos contextos mais importantes e com repercussões ao nível do processo de identidade vocacional e, como tal, esta proporciona, ou deve proporcionar, aos adolescentes, elementos de exploração e investimento (Lannegrand-Willems & Bosma, 2006).

Uma vez que é na escola que os adolescentes têm de efectuar escolhas vocacionais, escolhas estas que são, para eles, umas das mais importantes a realizar, uma melhor imagem de si enquanto estudante, o recurso a estratégias normativas para estudar e uma boa integração na escola, contribuem para um menor nível de preocupação, possibilitando-lhe explorar cada opção disponível e, conseqüentemente, realizar investimentos mais consistentes. Neste sentido, verifica-se que um menor o nível de preocupação na relação com escola está significativamente associado a uma maior a Exploração vocacional do adolescente.

Quando o adolescente se sente apoiado e seguro percebe que um fracasso pode ser ultrapassado (Costa, 1991) e, deste modo, expressa e vivencia níveis mais baixos de

preocupação na relação com a escola, o que promove a realização de investimentos. Assim, verifica-se que níveis mais baixos de preocupação na relação com a escola estão associados, ainda que não significativamente, a mais e/ou maiores investimentos dos adolescentes.

Porém, quando os adolescentes experienciam níveis mais altos de preocupação na relação com a escola, são mais *diffusers* e *foreclosures*, isto é, constroem mais projectos outorgados com tendência a excluir escolhas (TEE) e em relação aos significativos, ainda que não seja uma associação significativa.

Os altos níveis de preocupação poderão dificultar a Exploração e o Investimento, conduzindo o adolescente a uma situação de Difusão. Estes altos níveis favorecem, igualmente, a que o adolescente invista nos projectos outorgados pelos outros para si passando por cima do questionar crítico daqueles e do trabalho de construção de projectos pessoais ou que questione e explore várias hipóteses mas nunca acabe por investir uma vez que esta preocupação dificulta a sua disponibilidade para tal.

Consideramos, porém, de salientar que apesar da constatação da associação inversa e significativa entre a PRF e a PRE e a Exploração, esta não nos deixa de causar alguma surpresa pois uma relação com pouca preocupação, embora permita uma maior disponibilidade para o adolescente explorar, pode ser pouco desafiante para este e, tal como é defendido pela psicologia do desenvolvimento, e mais especificamente por Vygotsky através da noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, o desafio promove o desenvolvimento dos adolescentes.

Todavia, a natureza dos itens presentes no questionário clarifica o porquê desta associação entre as variáveis em estudo - quanto menor o nível de preocupação, quer na relação com a família, quer na relação com a escola, maior a Exploração vocacional. Isto porque esses itens focam determinados aspectos da relação com a família e com a escola que, caso sejam geradores de altos níveis de preocupação, dificultam a disponibilidade do adolescente para momentos de Exploração vocacional.

Deste modo se conclui que os adolescentes, como sujeitos em desenvolvimento, vão configurando as suas trajectórias de vida no contexto de relações significativas que vão estabelecendo com o mundo que os circunscreve, principalmente da família e da escola. Da qualidade das relações, geradoras de diferentes níveis de preocupação, das oportunidades que os contextos naturais de vida proporcionam ou não, vai depender a qualidade e consolidação diferenciada dos percursos vocacionais dos adolescentes: projectos com investimentos seguros, projectos em questionamento, projectos outorgados ou ausência de projecto de vida.

## CAPÍTULO 6

### CONCLUSÃO

Chegados ao final deste trabalho, importa terminar recordando os objectivos e os resultados obtidos neste, bem como mencionar algumas implicações para o campo da psicologia e a sua continuidade em futuras investigações.

Este estudo teve como objectivo verificar se e como as preocupações na relação dos adolescentes com a família e com a escola se relacionam com a construção da identidade vocacional. Mais especificamente, pretendia-se averiguar, através de uma metodologia quantitativa, se e como algumas preocupações dos adolescentes na relação com a escola e com a família se relacionam com a adopção dos estatutos de Identidade Vocacional, a saber, a Exploração, o Investimento, o *Foreclosure*, tendência para excluir escolhas TEE (isto é, realizar investimentos sem exploração), a Difusão e o *Foreclosure* em relação aos significativos. Pretendia-se, ainda, verificar se existiam diferenças em ambas as variáveis em função do género.

A adopção destes objectivos subentendeu uma compreensão sistémica e contextual da realidade humana, ou seja, que toda a actividade humana seja vista como uma acção da pessoa no seu contexto e, como tal, ela não depende somente de dimensões psicológicas ou de outras características inerentes ao sujeito, mas, igualmente, da qualidade dos contextos de vida em que os indivíduos se inserem e da percepção que os indivíduos têm da sua relação com eles. Deste modo, para este estudo adoptou-se um quadro conceptual desenvolvimentista e ecológico.

Os resultados obtidos revelam a existência de uma relação significativa, ainda que não relevante, entre a preocupação na relação com a família e com a escola e a Exploração.

Uma vez que a associação entre as variáveis é muito fraca, pois os seus valores estão mais próximos do valor zero que do valor um, temos consciência de que os resultados obtidos representam a nossa amostra mas que não podem ser extrapolados para a população.

Os resultados levam a crer que os adolescentes se mostram mais preocupados com a escola e que, no que concerne às diferenças em função do género, tanto os rapazes como as raparigas revelam altos níveis de preocupação face à sua relação com a escola, e que são os rapazes que mais expressam preocupação na relação com a família.

Verifica-se, ainda, que os adolescentes estão, tal como era esperado, em momentos de Exploração e de Investimento. Ainda no âmbito dos estatutos de identidade constata-se que os

rapazes são mais *diffusers* e constroem mais projectos outorgados, em relação aos significativos, que as raparigas.

Consideramos que a satisfação destes objectivos contribuiu para o aprofundamento da pesquisa sobre a associação da natureza da relação do adolescente com a família e com a escola e a construção da sua identidade vocacional.

Este trabalho permitiu, ainda, a validação de um instrumento passível de ser utilizado com adolescentes em contexto escolar e em futuras investigações.

Porém, este estudo teve uma limitação que importa referir, esta diz respeito ao facto de não estarmos presentes na aplicação dos questionários por questões de dificuldades em estabelecer dia preciso e horário disponível dos professores para os aplicarem. Neste sentido, e para colmatar esta limitação, procedeu-se à explicação pormenorizada das instruções aos professores para a sua correcta aplicação.

Finalmente, deixamos algumas sugestões em aberto para futuros desenvolvimentos.

1. Verificar a existência, ou não, de diferenças no relato dos domínios e níveis de preocupação em alunos do 9º e 12º ano;
2. Recorrer a uma amostra maior com o intuito de verificar se os resultados são semelhantes aos obtidos nesta pesquisa;
3. A realização de um estudo longitudinal, para avaliar se as trajectórias vocacionais, a predominância de domínios de preocupação e a relação entre ambas as variáveis se mantêm ou se transformam por motivos inerentes ao próprio processo de desenvolvimento no confronto com novas experiencias e relações.

Tal como foi referido ao longo deste trabalho, existe um vasto campo de investigação sobre o que se relaciona com a construção da identidade vocacional e seria interessante, e de todo pertinente, continuar a pesquisá-lo, contribuindo com mais informações que permitissem uma maior clarificação desta temática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S., & Yeo, L. S. (2007). Validation of the adolescent concerns measure (acm): evidence from exploratory and confirmatory factor analysis. *Adolescence*, 42, pp. 221-240.

Anttila, T., Poikolainen, K., Uutela, A., & Lonqvist, J. (2000). Structure and Determinants of Worrying among Adolescent Girls. *Journal of Youth Studies*, 3, pp. 49-60.

Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54, pp. 317-326.

Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives From Adolescence Through Midlife. *Journal of Adult Development*, 8, pp. 133-143.

Ayman-Nolley, S., & Taira, L. L. (2000). Obsession with the Dark Side of Adolescence: A Decade of Psychological Studies. *Journal of Youth Studies*, 3, pp. 35-48.

Balding, J. (1992). *Young people in 1991*. Exeter: Schools Health Education Unit.

Banks, M., Bates, I., Breakwell, G., Bynner, J., Emler, N., Jamieson, L., & Roberts, K. (1992). *Careers and identities*. Milton-Keynes: Open University Press.

Berzonsky, M., Branje, S., & Meeus, W. (2007). Identity-processing style, psychosocial resources, and adolescents' perceptions of parent-adolescent relations. *Journal of Early Adolescence*, 27, pp. 324-345.

Blustein, D. L. (1994). "Who am I": The question of self and identity in career development. In M. L. Savickas & R.W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, pp. 139-153.

Blustein, D. L., Ellis, M. V., & Devenis, L. E. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choices process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, pp. 342-378.

Blustein, D. L., Walbridge, M. M., Friedlander, M. L., & Palladino, D. E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38, pp. 39-50.

Boehm, K. E., & Schondel, C. K. (1999). Teens' Concerns: A National Evaluation. *Adolescence*, 34, pp. 523-528.

Bohoslavsky, R. (1996). *Orientação Vocacional: a estratégia clínica* (11ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Bordin, E., Nachmann, B., & Segal, S. (1963). An articulated framework for vocational development. *Journal of Counseling Psychology*, 10, pp. 107-116.

Bosma, H. A. (1994). Le développement de l'identité a l'adolescence. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 291-311.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

Buning, H. (1997). Robust analysis of variance. *Journal of Applied Statistics*, 24, pp. 319-332.

Campos, B. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens. Volume II*. Lisboa: Universidade Aberta.

Cole, M., & Cole S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.

Coleman, J. (1985). *Psicologia de la adolescencia*. Madrid: Morata.

Costa, M. E. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Costa, M. E. (1991b). *Desenvolvimento da identidade em contexto escolar*. Educação e desenvolvimento pessoal e social. Porto: Edições Afrontamento.

Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & MacIver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in school and families. *American Psychologist*, 48, pp. 90-101.

Erikson (1968). *Identity: Youth and crisis*. NY: Norton & Company.

Esters, I. G., Tracey, A., & Millar, R. (2007). The application of the Things I Worry About Scale to a sample of at-risk American adolescents: An examination of psychometric properties. *Adolescence*, 42, pp. 699-721.

Feldman, R. (2001). *Compreender a psicologia*. (5ª ed). Lisboa: McGraw-Hill.

Ferreira & Ferreira (2000). Escola reconstruída pelos adolescentes. *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento*. Lisboa: Direcção Regional de Educação.

Fonseca, H. (2005). *Compreender os adolescentes – Um desafio para pais e educadores*. AA: Editorial Presença.

Gageiro, J. N., & Pestana, M. H. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Galambos, N. L., & Almeida, D. M. (1992). Does parent-adolescent conflict increase in early adolescence? *Journal of Marriage and the Family*, 54, pp. 737-747.

Gallagher, M., & Millar, R. (1996). A survey of adolescent worry in Northern Ireland. *Pastoral Care in Education*, 14, pp. 26-32.

Gallagher, M., & Millar, R. (1998). Gender and age differences in the concerns of adolescents in Northern Ireland. *Adolescence*, 33, pp. 863-876.

Gallagher, M., Millar, R., Hargie, O., & Ellis, R. (1992). The personal and social worries of adolescents in Northern Ireland: results of a survey. *British Journal of Guidance & Counselling*, 20, pp. 274-290.

Gonçalves, C., Coimbra, J., Ramos, S. *Estatuto dos adolescentes face às escolhas vocacionais*. Portal Psicologia.com.pt [Periódico na Internet]. 2003 Junho [acesso em: 2007 Out. 15]. Disponível em: [http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver\\_artigo.php?codigo=A0121&area=d7&subarea](http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0121&area=d7&subarea).

Gonçalves, C. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Dissertação de Doutoramento, apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Grotevant, H. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescence Research*, 2, pp. 203-22.

Grotevant, H., & Cooper, C. (1985). Patterns of Interaction in Family Relationships and the Development of Identity Exploration in Adolescence. *Child Development*, 56, pp. 415-418.

Grotevant, H. & Cooper, C. (1986). Individuation in family relationship. A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence. *Human Development*, 29, pp. 82-100.

Grotevant, H. & Cooper, C. (1988). The role family experience in career exploration: *A Life-Span Development and Behaviour*, Baltes, P., Featherman, D. and Lerner (EDS). New Jersey: LEA, Pub., pp. 231-253.

Guimarães, M., Sobral, F., & Menezes, I. (2007). Adolescência na escola: o desafio do desenvolvimento integral. Um estudo sobre as opções pedagógicas e organizacionais de uma escola kentenichiana. *Interacções*, 5, pp. 82-109.

Hofer, J., Chasiotis, A., & Kiessling, F. (2006). Quality of familial relations in childhood and ego identity formation: The moderating influence of dispositions of action control. *Identity*, 6, pp. 117-140.

Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of careers* (2<sup>a</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Holland, J. L., Daiger, D.C., & Power, P.G. (1980). Some diagnostic scales for research in decision-making and personality: Identity, information, and barriers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, pp. 1191-1200.

Hui, K.P. (2001). Hong Kong students' and teachers' beliefs on students' concerns and their causal explanation. *Educational Research*, 43, pp. 279-294.

Irefrea (1997). *Las relations parento-filiales en la prevencion del consumo adolescente de drogas*. Luxembourg, Commission Européenne, DG-V.

Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. (2006). Identity development-in-context: The school as an important context for identity development. *Identity*, 6, pp. 85-113.

Laursen, B. (1995). Conflict and social interaction in adolescent relationships. *Journal of Research on Adolescence*, 5, pp. 55-70.

Laursen, B., & Collins, W. (1994). Interpersonal conflict during adolescence. *Psychological Bulletin*, 115, 197-209

Laursen, B., Coy, K. C., & Collins, W. A. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis. *Child Development*, 69, pp. 817-832.

Leung, S. (1998). Vocational identity and career choice congruence of gifted and talented high school students. *Counselling Psychology Quarterly*, 11, pp. 325-335.

Lindstrom, L.; Doren, B., & Metheny, J. (2007). Transition to Employment: Role of the Family in Career Development. *Exceptional Children*, 73, pp. 348-366.

Lopez, F. (1989). Current family dynamics, trait anxiety, and academic adjustment: test of family-based model of vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 35, pp. 76-87.

Lopez, F., & Andrews, S. (1987). Career indecision: A family systems perspective. *Journal of Counseling and Development*, 65, pp. 304-307.

Lopez, F., Watkins, C., Manus, M., & Hunton-Shoup, J. (1992). Conflictual independence, mood regulation, and generalized self-efficacy: test of a model of late-adolescent identity. *Journal of Counseling Psychology*, 44, pp. 123-132.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, pp. 551-558.

Marcia, J. E. (1980). *Identity in adolescence*. In J. Adelson (ED.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.

Marcia, J. E. (1983). Some directions for the investigation of ego development in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 3, pp. 215-223.

Maroco, J., & Bispo, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Manuais Universitários. Climepsi Editores.

Matteson, D. R. (1972). Exploration and commitment: sex differences and methodological problems in the use of identity status categories. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, pp. 353-374.

Medeiros, M. T. (2000). Escola reconstruída pelos adolescentes. *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento*. Lisboa : Direcção Regional de Educação.

Millar, R., & Gallagher, M. (1996). The 'Things I Worry About' Scale: Further developments in surveying the worries of postprimary school pupils. *Educational and Psychological Measurement*, 6, pp. 972-994.

Montemayor, R. (1983). Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *The Journal of Early Adolescence*, 3, pp. 83-103.

Mooney, R.L. (1950). *Mooney Problem Checklist*. New York: The Psychologic Corporation.

Moura, H., & Veiga, F. (2005). *Vocational identity in adolescence according to family*. In International Conference AIOSP. Universidade de Lisboa.

Paikoff, R., & Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty? *Psychological Bulletin*, 110, pp. 47-66.

Paixão, M. P. (1996). *Organização da vivência do futuro e comportamento de planificação: compreensão dos processos motivacionais e cognitivos na elaboração e avaliação de projectos pessoais*. Tese de Doutoramento, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Palacios, J., Marchesi, A., & Coll, C. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Vol. 1. Porto Alegre: Artes Medicas.

Penick, N. I., & Jepsen, D. A. (1992). Family functioning and adolescent career development. *The Career Development Quarterly*, 40, pp. 208-222.

Pereira, A. (2006). *Guia prático de utilização do SPSS: Análise de dados para ciências sociais e psicologia* (6ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Petterson, A. C. (1988). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 39, pp. 583-607.

Porteous, A. (1985). Developmental aspects of adolescent problem disclosure in England and Ireland. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 26, pp. 129-144.

Relvas, A. (1999). A escola de ontem face aos adolescentes de hoje: como poderá ser amanhã? In M. Pinto, J.C. Tedesco, J. M. Pais & A. P. Relvas. *As pessoas que moram nos alunos – Ser jovem hoje na escola*. Porto: Edições ASA.

Relvas, A. (2000). Escola reconstruída pelos adolescentes. *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento*. Lisboa: Direcção Regional de Educação.

Simon, A., & Ward, L.O. (1982) Sex-related patterns of worry in secondary school pupils. *British Journal of Clinical Psychology*, 21, pp. 63-64.

Skinner, R., & Cleese, J. (1990). *Famílias e como (sobre)viver com elas*. Porto, Afrontamento.

Sneed, J., Schwartz, S., & Cross, W. (2006). A multicultural critique of identity status theory and research: A call for integration. *Identity*, 6, pp. 61-84.

Soares I., & Campos, B. P. (1988). Vinculação e autonomia na relação dos adolescentes com os pais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, pp. 57-64.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional - Uma abordagem desenvolvimentista*. McGraw-Hill.

Sprinthall, N. & Collins, W. (2003). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Springer, W. (1998). Validation of the Adolescent Concerns Evaluation (ACE): Detecting indicators of runaway behavior in adolescents. *Social Work Research, 22*, pp. 241-250.

Steinberg, L. (1987). Impact of puberty on family relations: Effects of pubertal status and pubertal timing. *Developmental Psychology, 23*, pp. 451-460.

Steinberg, L. (2001). We Know Some Things: Parent and Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence, 11*, pp. 1-19.

Steinberg, L., & Silk, J. (2002). *Parenting adolescents*. In: Handbook of parenting—Bornstein MH, Ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Taveira, M. C. (2004). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida – Fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Almedina.

Vondracek, F. (1992). The construct of identity and its use in career theory and research. *Career Development Quarterly, 41*, pp. 130-144.

Vondracek, F., & Skorikov, V. (1997). Leisure, school, and work activity preferences and their role in vocational identity development. *Career Development Quarterly, 45*, pp. 322-340.

Wigfield, A., Byrnes, J., & Eccles, J. (2006). Development during early and middle adolescence. *Adolescence, 31*, pp. 87-105.

Yeh, J. & Huang, K. (1996). The collectivistic nature of ethnic identity development among Asian-American college students. *Adolescence, 31*, pp. 645-662.

Yeo, L. S., Ang, R. P., Chong, W. H., & Huan, V. S. (2007). Gender differences in adolescent concerns and emotional well-being: Perceptions of Singaporean adolescent students. *Journal of Genetic Psychology, 168*, pp. 63-80.



# **ANEXOS**

# **ANEXO A**

### EEIV - Escala sobre Questões Vocacionais

Segue-se um conjunto de afirmações que se podem colocar quando alguém se confronta com a necessidade de escolher um curso ou uma profissão. Diga-nos em que medida concorda ou discorda de cada uma delas, usando para o efeito uma escala que vai de **1 (discordo sempre)** a **6 (concordo sempre)**. Deve, então, assinalar com uma cruz ou um círculo o número que indica o seu grau de acordo ou desacordo com cada uma das afirmações, de modo a traduzir a forma como actualmente se sente em relação à escolha vocacional.

Em que medida concordo com as afirmações que se seguem?	Discordo sempre					Concordo Sempre
	1	2	3	4	5	6
1. Penso que é um sinal de maturidade escolher um único projecto profissional e levá-lo até ao fim						
2. Talvez necessite conhecer melhor os meus interesses, capacidade e valores antes de escolher uma profissão.						
3. Penso ter óptimas possibilidades de vir a realizar o trabalho de que eu mais gosto						
4. Não sei se quero continuar a estudar, mas não estou preocupado com isso						
5. Pelo que conheço dos meus interesses creio que existe apenas uma única profissão certa para mim						
6. É difícil decidir-me sobre um projecto profissional porque me parece existirem muitas alternativas						
7. Tenho muita informação sobre as áreas de formação e sobre as profissões que me interessam						
8. Não conheço que cursos do Ensino Secundário e Superior existem, mas isso não me incomoda						
9. Pelo que conheço das minhas capacidades e talentos, creio que existe apenas uma profissão certa para mim						
10. Apesar de estar consciente das minhas opções de formação e de profissão, não me sinto ainda à vontade para me comprometer com uma profissão						
11. Tenho pensado sobre a melhor forma de ultrapassar os obstáculos (que posso vir a encontrar nas vida profissional) que possam existir na vida profissional						
12. Não me sinto preocupado (com as escolhas a fazer no futuro) para fazer escolhas no futuro, o que interessa é curtir o presente						

Em que medida concordo com as afirmações que se seguem?	Discordo Sempre					Concordo Sempre
	1	2	3	4	5	6
13. Pelo que conheço sobre o mundo do trabalho (sobre o que se faz em cada profissão), penso que em cada momento deverei ter em consideração apenas um único projecto vocacional						
14. Não me sinto preparado para me comprometer com uma formação ou profissão específicas, porque ainda não tenho suficiente informação sobre diversas alternativas						
15. Sinto-me confiante quanto à minha capacidade para realizar os meus projectos vocacionais						
16. Não vale a pena perder o meu tempo com os estudos e pensar na profissão de futuro porque o tempo tudo resolverá						
17. Pelo que conheço dos meus valores, ou seja, das coisas a que dou mais importância quando se trata de escolher ou vir a escolher uma profissão, creio que existe apenas uma única profissão certa para mim (por exemplo: a importância do dinheiro, a segurança do emprego...), creio que existe apenas uma única profissão certa para mim						
18. Sinto que muitas vezes mudo as minhas escolhas sobre a formação/curso a seguir porque não tenho ainda a certeza em relação ao meu projecto vocacional						
19. Penso que sei o suficiente sobre as profissões para fazer, com alguma segurança, uma escolha profissional						
20. Não vale a pena esforçar-me a estudar para me preparar para uma profissão, porque cada vez há mais desemprego						
21. Acho que só existe um único projecto vocacional adequado para mim						
22. Não me conheço suficientemente (por exemplo: os meus gostos, interesses, capacidades, valores...) para fazer neste momento uma escolha de formação e profissão						
23. Sinto que depois de ter reflectido e estabelecido contactos estou preparado para escolher.						
24. Não vale a pena preparar o meu futuro profissional, porque o sucesso não depende de mim mas da sorte e das cunhas						
25. Gostaria de escolher o curso e a profissão que a minha directora de turma me indicasse						
26. É difícil comprometer-me com um projecto vocacional porque me sinto muito inseguro quanto ao futuro						

Em que medida concordo com as afirmações que se seguem?	Discordo Sempre					Concordo Sempre
	1	2	3	4	5	6
27. Depois de ter falado com vários profissionais e de ter explorado informação penso que sei qual o rumo a dar à minha vida profissional						
28. A escolha de um curso não é problema para mim, porque sempre tive resultados escolares fracos, por isso, não tenho hipótese de tirar um curso						
29. A opinião dos meus pais sobre o meu futuro vocacional é a mais importante, por isso, não precisei de ouvir outras						
30. Não me sinto preparado para me comprometer com um projecto vocacional, porque conheço ainda pouco acerca das alternativas que neste momento estou a considerar						
31. Tenho confiança nas minhas capacidades e interesses para realizar aquilo de que mais gosto em termos profissionais						
32. Prefiro faltar às aulas porque a escola não me interessa para nada						
33. Acho que o único curso e profissão que quero são aqueles que os meus pais sempre valorizaram						
34. Não tenho a certeza sobre o tipo de trabalho que gostaria de fazer						
35. Depois de me ter aconselhado com os meus familiares e com o psicólogo sinto-me seguro para escolher um curso e uma profissão						
36. Sempre tive muitas dificuldades a Matemática e a Português, por isso não tenho possibilidades de ter uma profissão de sucesso						
37. Não preciso incomodar-me em procurar informações sobre o meu futuro vocacional, porque o psicólogo diz-me qual é a minha vocação						
38. Não me sinto preparado para me comprometer com um projecto vocacional específico						
39. Quero tirar o mesmo curso do meu melhor amigo						
40. Tenho dificuldades em fazer escolhas quando disponho de várias alternativas						
41. Quero tirar o mesmo curso da minha directora de turma						
42. Ainda que tivesse outras oportunidades mais vantajosas penso que nunca desistiria da profissão que sempre quis						

## **ANEXO B**

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,647	,729	42

### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
q1	3,49	1,233	250
q2	5,06	1,188	250
q3	4,12	1,115	250
q4	1,29	,613	250
q5	2,50	1,432	250
q6	3,87	1,467	250
q7	3,99	1,278	250
q8	1,46	,782	250
q9	2,38	1,384	250
q10	3,52	1,487	250
q11	4,05	1,279	250
q12	1,91	1,190	250
q13	2,68	1,242	250
q14	3,09	1,378	250
q15	4,03	1,407	250
q16	1,40	,914	250
q17	2,43	1,234	250
q18	3,34	1,593	250
q19	3,82	1,302	250
q20	1,49	,991	250
q21	2,27	1,266	250
q22	2,32	1,212	250
q23	3,80	1,329	250
q24	1,78	,988	250
q25	1,29	,662	250
q26	2,98	1,442	250
q27	3,74	1,371	250
q28	1,45	,909	250
q29	1,99	1,155	250
q30	2,77	1,404	250
q31	4,24	1,319	250
q32	1,48	1,091	250
q33	1,66	1,007	250
q34	3,28	1,689	250
q35	3,15	1,511	250
q36	1,43	,692	250
q37	1,40	,760	250
q38	2,71	1,502	250
q39	1,40	1,049	250

q40	3,40	1,481	250
q41	1,24	,780	250
q42	3,77	1,526	250

#### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
q1	109,94	175,233	-,076	,432	,659
q2	108,37	167,496	,174	,401	,641
q3	109,31	173,934	-,031	,516	,654
q4	112,14	167,612	,395	,567	,635
q5	110,93	167,807	,119	,637	,646
q6	109,56	171,204	,024	,679	,654
q7	109,44	173,621	-,029	,539	,656
q8	111,97	163,806	,492	,587	,628
q9	111,05	168,544	,106	,736	,647
q10	109,91	167,542	,117	,597	,646
q11	109,38	167,490	,155	,418	,643
q12	111,52	164,363	,278	,584	,634
q13	110,74	166,633	,190	,381	,640
q14	110,34	164,569	,220	,602	,637
q15	109,40	175,639	-,090	,675	,662
q16	112,03	164,947	,361	,680	,632
q17	111,00	163,807	,283	,630	,633
q18	110,09	165,735	,146	,690	,644
q19	109,60	174,184	-,047	,591	,658
q20	111,94	167,607	,221	,595	,639
q21	111,16	164,874	,239	,711	,636
q22	111,11	167,987	,153	,567	,643
q23	109,63	168,218	,124	,632	,645
q24	111,65	164,679	,340	,639	,632
q25	112,14	165,952	,461	,647	,632
q26	110,44	167,268	,132	,727	,645
q27	109,69	171,701	,019	,615	,653
q28	111,98	166,799	,283	,598	,636
q29	111,44	162,496	,354	,515	,629
q30	110,66	164,780	,208	,683	,638
q31	109,19	174,983	-,071	,600	,660
q32	111,95	161,431	,420	,577	,625
q33	111,77	164,667	,332	,470	,632
q34	110,15	169,961	,033	,613	,655
q35	110,28	166,642	,137	,655	,645
q36	112,00	166,193	,425	,578	,632
q37	112,03	162,943	,553	,677	,625
q38	110,72	165,720	,163	,545	,642
q39	112,03	165,959	,267	,505	,636
q40	110,03	162,810	,245	,626	,635
q41	112,19	167,302	,315	,598	,636
q42	109,66	169,472	,062	,501	,651

### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
113,43	174,262	13,201	42

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,878	,876	11

### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
q2	5,06	1,188	250
q6	3,87	1,467	250
q10	3,52	1,487	250
q14	3,09	1,378	250
q18	3,34	1,593	250
q22	2,32	1,212	250
q26	2,98	1,442	250
q30	2,77	1,404	250
q34	3,28	1,689	250
q38	2,71	1,502	250
q40	3,40	1,481	250

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
q2	31,27	106,301	,260	,142	,885
q6	32,45	94,482	,612	,430	,866
q10	32,81	96,533	,525	,431	,871
q14	33,23	96,629	,574	,438	,868
q18	32,98	89,293	,739	,597	,856
q22	34,01	98,128	,603	,392	,867
q26	33,34	93,551	,661	,490	,862
q30	33,56	93,653	,679	,509	,861
q34	33,05	90,849	,633	,511	,864
q38	33,62	95,683	,549	,357	,870
q40	32,93	94,605	,600	,487	,866

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
36,32	114,075	10,681	11

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,798	,801	10

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
q3	4,12	1,115	250
q7	3,99	1,278	250
q11	4,05	1,279	250
q15	4,03	1,407	250
q19	3,82	1,302	250
q23	3,80	1,329	250
q27	3,74	1,371	250
q31	4,24	1,319	250
q35	3,15	1,511	250
q42	3,77	1,526	250

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
q3	34,59	54,235	,547	,341	,774
q7	34,72	55,835	,366	,327	,791
q11	34,66	56,331	,338	,177	,794
q15	34,68	52,148	,508	,472	,775
q19	34,88	52,941	,518	,435	,775
q23	34,90	50,665	,635	,502	,760
q27	34,96	51,963	,537	,399	,772
q31	34,47	53,230	,493	,359	,777
q35	35,55	49,124	,616	,427	,761
q42	34,93	57,381	,205	,253	,814

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
38,70	64,458	8,029	10

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,818	,827	8

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
q4	1,29	,613	250
q8	1,46	,782	250
q12	1,91	1,190	250
q16	1,40	,914	250
q20	1,49	,991	250
q24	1,78	,988	250
q28	1,45	,909	250
q32	1,48	1,091	250

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
q4	10,96	21,404	,635	,438	,794
q8	10,79	22,109	,363	,174	,818
q12	10,34	18,476	,537	,386	,801
q16	10,86	19,176	,672	,549	,779
q20	10,76	19,273	,590	,440	,789
q24	10,47	18,869	,646	,455	,781
q28	10,80	20,857	,446	,363	,809
q32	10,77	19,365	,503	,319	,804

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
12,25	25,386	5,038	8

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,729	,725	6

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
q1	3,49	1,233	250
q5	2,50	1,432	250
q9	2,38	1,384	250
q13	2,68	1,242	250
q17	2,43	1,234	250
q21	2,27	1,266	250

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
q1	12,26	22,239	,183	,101	,765
q5	13,25	17,659	,513	,435	,676
q9	13,37	16,691	,644	,573	,633
q13	13,06	21,570	,240	,147	,751
q17	13,32	17,953	,613	,394	,649
q21	13,48	17,576	,632	,544	,642

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
15,75	25,884	5,088	6

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,744	,774	7

**Item Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
q25	1,29	,662	250
q29	1,99	1,155	250
q33	1,66	1,007	250
q36	1,43	,692	250
q37	1,40	,760	250
q39	1,40	1,049	250
q41	1,24	,780	250

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
q25	9,11	11,883	,659	,543	,684
q29	8,41	10,925	,403	,196	,737
q33	8,74	11,749	,372	,169	,737
q36	8,97	12,654	,447	,330	,719
q37	9,00	11,534	,624	,519	,683
q39	9,00	11,418	,397	,213	,732
q41	9,16	12,055	,493	,287	,708

### Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
10,40	15,333	3,916	7

## **ANEXO C**

**Descriptive Statistics**

	Mean	Std. Deviation	Analysis N
q1	3,49	1,233	250
q2	5,06	1,188	250
q3	4,12	1,115	250
q4	1,29	,613	250
q5	2,50	1,432	250
q6	3,87	1,467	250
q7	3,99	1,278	250
q8	1,46	,782	250
q9	2,38	1,384	250
q10	3,52	1,487	250
q11	4,05	1,279	250
q12	1,91	1,190	250
q13	2,68	1,242	250
q14	3,09	1,378	250
q15	4,03	1,407	250
q16	1,40	,914	250
q17	2,43	1,234	250
q18	3,34	1,593	250
q19	3,82	1,302	250
q20	1,49	,991	250
q21	2,27	1,266	250
q22	2,32	1,212	250
q23	3,80	1,329	250
q24	1,78	,988	250
q25	1,29	,662	250
q26	2,98	1,442	250
q27	3,74	1,371	250
q28	1,45	,909	250
q29	1,99	1,155	250
q30	2,77	1,404	250
q31	4,24	1,319	250
q32	1,48	1,091	250
q33	1,66	1,007	250
q34	3,28	1,689	250
q35	3,15	1,511	250
q36	1,43	,692	250
q37	1,40	,760	250
q38	2,71	1,502	250
q39	1,40	1,049	250
q40	3,40	1,481	250
q41	1,24	,780	250
q42	3,77	1,526	250

**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,789
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5454,355
	df	861
	Sig.	,000

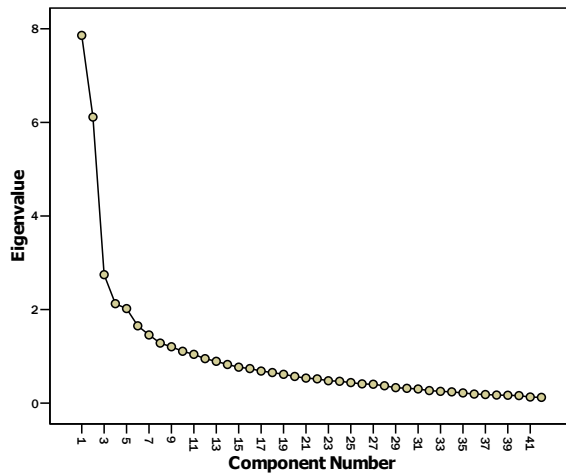
**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,860	18,713	18,713	7,099	16,902	16,902
2	6,114	14,558	33,271	4,237	10,088	26,990
3	2,746	6,537	39,808	3,766	8,966	35,956
4	2,125	5,060	44,868	3,267	7,779	43,735
5	2,020	4,810	49,678	2,496	5,943	49,678
6	1,652	3,933	53,611			
7	1,458	3,471	57,082			
8	1,283	3,054	60,136			
9	1,204	2,868	63,004			
10	1,108	2,638	65,642			
11	1,042	2,482	68,124			
12	,950	2,263	70,387			
13	,893	2,127	72,514			
14	,826	1,967	74,481			
15	,769	1,831	76,312			
16	,739	1,758	78,070			
17	,686	1,633	79,702			
18	,654	1,557	81,259			
19	,616	1,467	82,726			
20	,570	1,358	84,084			
21	,535	1,273	85,357			
22	,519	1,236	86,593			
23	,478	1,138	87,732			
24	,467	1,113	88,844			
25	,439	1,045	89,889			
26	,411	,979	90,868			
27	,403	,960	91,828			
28	,371	,883	92,711			
29	,330	,786	93,496			
30	,317	,755	94,252			
31	,302	,720	94,971			
32	,269	,640	95,611			
33	,252	,601	96,212			
34	,240	,572	96,784			
35	,218	,519	97,303			
36	,194	,463	97,766			
37	,184	,438	98,203			
38	,172	,410	98,613			

39	,168	,401	99,014		
40	,161	,383	99,397		
41	,131	,311	99,707		
42	,123	,293	100,000		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Scree Plot**



**Component Matrix(a)**

a 5 components extracted.

**Rotated Component Matrix(a)**

	Component				
	1	2	3	4	5
q1	-,324	-,097	,089	,058	,233
q2	,381	-,106	-,015	,402	,079
q3	-,370	-,118	-,132	,471	,292
q4	,070	,671	,284	,039	-,014
q5	-,360	,020	,218	-,263	,419
q6	,692	-,074	,028	,052	-,322
q7	-,370	-,197	,303	,319	-,363
q8	,401	,381	,251	,103	,433
q9	-,493	,099	,313	-,326	,418
q10	,583	,093	-,099	,009	-,046
q11	,077	-,256	,137	,547	,129
q12	,053	,767	-,084	-,006	,086
q13	-,021	,033	,071	,086	,556
q14	,661	,179	-,026	-,028	,141
q15	-,594	,073	-,144	,371	,046
q16	,087	,796	,043	-,035	-,029
q17	-,379	,121	,238	,119	,619
q18	,762	,020	-,029	-,148	-,038
q19	-,571	-,088	,166	,380	-,206

q20	-,042	,686	,107	-,294	-,026
q21	-,467	,093	,501	-,163	,331
q22	,678	,028	,111	-,146	,012
q23	-,356	,031	,050	,650	,079
q24	,023	,684	,277	-,211	-,053
q25	,092	,428	,584	,040	,078
q26	,714	-,019	,149	-,239	-,047
q27	-,334	,046	,004	,591	,066
q28	,038	,343	,507	-,068	,041
q29	,038	,008	,512	,112	,397
q30	,731	,187	-,140	-,070	,095
q31	-,337	,075	-,399	,440	,138
q32	,006	,473	,445	,102	,035
q33	,073	-,004	,564	,102	,242
q34	,671	-,057	,000	-,224	-,090
q35	-,272	-,082	,145	,683	-,088
q36	-,077	,562	,417	-,061	,135
q37	,030	,503	,558	,117	,167
q38	,571	,012	,093	-,038	-,174
q39	-,022	,118	,613	,130	-,249
q40	,640	-,082	,149	-,018	,034
q41	-,038	,265	,585	-,183	-,011
q42	,021	-,082	-,152	,358	,506

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.  
a. Rotation converged in 17 iterations.

#### Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5
1	,919	,145	-,002	-,339	-,142
2	-,108	,707	,643	-,101	,254
3	,373	-,140	,252	,846	,250
4	-,047	,547	-,279	,395	-,681
5	,053	,399	-,668	,057	,623

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

# **ANEXO D**

### Escala de Preocupações dos Adolescentes

Apresenta-se de seguida uma lista com alguns dos problemas com que rapazes e raparigas da sua idade se podem confrontar. Indique em que medida cada um desses problemas o está a preocupar, a incomodar, usando para o efeito uma escala que vai de **1 (preocupa-me muitíssimo)** a **6 (não me preocupa nada)**. Deve, então, assinalar com uma cruz o número que indica o grau em que o problema o perturba ou incomoda, de modo a traduzir o que actualmente sente relativamente aos problemas enunciados.

Em que medida o preocupam os problemas que se seguem?	Preocupo-me muitíssimo 1	2	3	4	5	Não me preocupo nada 6
1. Preocupar-me com a minha família						
2. Alguém da minha família adoecer						
3. Os meus pais se sacrificarem demasiado por mim						
4. Os meus pais não me compreenderem						
5. Ser tratado/a como uma criança em casa						
6. Não morar com os meus pais						
7. Os meus pais se poderem separar ou divorciar						
8. Não ter pai ou mãe						
9. Pensar que posso não me divertir com os meus pais						
10. Sentir que não tenho um lar						
11. Ser criticado pelos meus pais						
12. Os meus pais preferirem o/a meu/minha irmão/irmã						
13. Preocupar-me com a minha mãe						
14. Preocupar-me com o meu pai						
15. Perder alguém da minha família						
16. Ser filho único						
17. Não poder contar com um irmão ou irmã						
18. Os meus pais tomarem muitas decisões por mim						
19. Os meus pais não confiarem em mim						
20. Não ter mais liberdade em casa						
21. A existência de conflitos de opinião entre mim e os meus pais						
22. Responder torto aos meus pais						
23. Os meus pais esperarem demasiado de mim						

<b>Em que medida o preocupam os problemas que se seguem?</b>	<b>Preocupo-me muitíssimo</b>					<b>Não me preocupo nada</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
24. Procurar amor e afecto						
25. Desejar ter tido outro tipo de família						
26. Os meus amigos não sejam bem recebidos em minha casa						
27. Existência de zangas na família						
28. Não ser permitido discutir certos problemas em casa						
29. Desejar sair de casa						
30. Não contar tudo aos meus pais						
31. Faltar muito à escola						
32. Possibilidade de repetir de ano						
33. Ter de me adaptar a uma nova escola						
34. Não estar a tirar as disciplinas que queria						
35. Não estudar durante o tempo suficiente						
36. Não me interessar realmente por livros						
37. não me conseguir expressar convenientemente por palavras						
38. Ter um vocabulário muito limitado						
39. Ter dificuldades a nível do discurso oral						
40. Ter de participar oralmente em debates na aula						
41. Não realizar os trabalhos escolares a tempo						
42. Não gostar da escola						
43. Não me interessar por algumas disciplinas						
44. Não me conseguir concentrar no estudo						
45. Não saber como estudar de modo eficaz						
46. Ter dificuldades em matemática						
47. Ter dificuldades na escrita						
48. Ter dificuldades no discurso ou na gramática						

<b>Em que medida o preocupam os problemas que se seguem?</b>	<b>Preocupo-me muitíssimo 1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Não me preocupo nada 6</b>
49. Ter dificuldades em sublinhar e tirar apontamentos						
50. Ter dificuldade em organizar papéis e apontamentos						
51. Não gostar de estudar						
52. Ter fraca memória						
53. Ler lentamente						
54. As notas						
55. Os testes						
56. Apanhar notas baixas						
57. Não ter certas disciplinas						
58. Não ser suficientemente inteligente						
59. Poder falhar na escola						
60. Querer desistir da escola						

# **ANEXO E**

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,942	,942	59

### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
p1	1,47	,718	250
p2	1,76	,806	250
p3	2,42	1,214	250
p4	3,01	1,423	250
p5	3,11	1,570	250
p6	4,22	1,683	250
p7	3,50	1,895	250
p8	1,79	1,502	250
p9	3,65	1,474	250
p10	3,64	1,959	250
p11	3,04	1,387	250
p12	4,34	1,721	250
p13	1,71	1,079	250
p14	1,80	1,166	250
p15	1,55	1,025	250
p16	4,65	1,778	250
p17	3,42	1,807	250
p19	2,54	1,521	250
p20	3,06	1,709	250
p21	3,30	1,583	250
p22	3,39	1,554	250
p23	3,28	1,648	250
p24	3,06	1,629	250
p25	4,75	1,590	250
p26	3,51	1,960	250
p27	2,81	1,470	250
p28	3,82	1,782	250
p29	4,18	1,667	250
p30	4,42	1,546	250
p31	3,38	1,876	250
p32	2,24	1,543	250
p33	3,58	1,876	250
p34	3,32	1,861	250
p35	2,81	1,392	250
p36	3,40	1,593	250
p37	2,82	1,500	250
p38	2,96	1,660	250
p39	2,81	1,611	250
p40	3,71	1,814	250

p41	3,15	1,603	250
p42	3,54	1,693	250
p43	3,59	1,465	250
p44	2,52	1,360	250
p45	2,89	1,492	250
p46	2,84	1,537	250
p47	3,08	1,700	250
p48	3,06	1,587	250
p49	3,85	1,723	250
p50	3,82	1,667	250
p51	3,15	1,598	250
p52	2,75	1,787	250
p53	3,85	1,779	250
p54	1,87	1,117	250
p55	1,74	,928	250
p56	1,79	1,028	250
p57	3,72	1,777	250
p58	2,43	1,564	250
p59	2,43	1,337	250
p60	3,61	1,894	250

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
p1	180,44	1951,966	,260	,625	,942
p2	180,15	1946,175	,311	,662	,942
p3	179,49	1922,669	,421	,752	,941
p4	178,90	1904,420	,503	,670	,941
p5	178,80	1929,020	,272	,535	,942
p6	177,69	1928,087	,257	,580	,942
p7	178,41	1901,142	,388	,542	,942
p8	180,12	1925,295	,314	,584	,942
p9	178,26	1922,354	,344	,636	,942
p10	178,26	1896,187	,404	,528	,941
p11	178,87	1910,273	,468	,634	,941
p12	177,57	1924,567	,274	,492	,942
p13	180,20	1946,193	,227	,716	,942
p14	180,11	1942,975	,239	,671	,942
p15	180,36	1946,399	,238	,668	,942
p16	177,26	1925,286	,260	,599	,942
p17	178,48	1897,777	,431	,526	,941
p19	179,36	1899,285	,508	,700	,941
p20	178,84	1900,277	,441	,615	,941
p21	178,61	1891,740	,542	,715	,941
p22	178,52	1903,865	,462	,650	,941
p23	178,63	1910,042	,390	,600	,941
p24	178,84	1895,514	,499	,559	,941
p25	177,16	1940,480	,185	,505	,943
p26	178,40	1880,096	,500	,602	,941

p27	179,10	1907,565	,461	,662	,941
p28	178,09	1894,739	,458	,729	,941
p29	177,73	1918,366	,327	,563	,942
p30	177,48	1924,612	,309	,556	,942
p31	178,53	1886,780	,482	,691	,941
p32	179,67	1887,016	,593	,662	,940
p33	178,32	1894,782	,432	,563	,941
p34	178,59	1886,122	,491	,766	,941
p35	179,10	1902,548	,531	,679	,941
p36	178,51	1878,476	,637	,701	,940
p37	179,08	1883,105	,642	,808	,940
p38	178,95	1868,118	,683	,848	,940
p39	179,10	1879,886	,619	,806	,940
p40	178,20	1910,102	,350	,544	,942
p41	178,76	1892,402	,530	,669	,941
p42	178,36	1887,574	,534	,736	,941
p43	178,32	1906,185	,474	,627	,941
p44	179,39	1903,894	,533	,685	,941
p45	179,02	1892,964	,568	,789	,940
p46	179,07	1918,501	,357	,626	,942
p47	178,82	1874,844	,620	,877	,940
p48	178,84	1881,457	,617	,874	,940
p49	178,06	1879,619	,578	,849	,940
p50	178,08	1870,880	,661	,851	,940
p51	178,76	1890,571	,545	,713	,941
p52	179,16	1865,605	,649	,813	,940
p53	178,06	1876,619	,578	,662	,940
p54	180,04	1921,717	,470	,758	,941
p55	180,17	1931,267	,451	,862	,941
p56	180,12	1932,055	,396	,789	,941
p57	178,19	1918,434	,304	,678	,942
p58	179,48	1892,797	,541	,762	,941
p59	179,48	1916,508	,433	,731	,941
p60	178,30	1857,175	,663	,724	,940

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
181,91	1968,943	44,373	59

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,881	,883	30

### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
p1	1,47	,718	250
p2	1,76	,806	250
p3	2,42	1,214	250
p4	3,01	1,423	250
p5	3,11	1,570	250
p6	4,22	1,683	250
p7	3,50	1,895	250
p8	1,79	1,502	250
p9	3,65	1,474	250
p10	3,64	1,959	250
p11	3,04	1,387	250
p12	4,34	1,721	250
p13	1,71	1,079	250
p14	1,80	1,166	250
p15	1,55	1,025	250
p16	4,65	1,778	250
p17	3,42	1,807	250
p18	2,81	1,599	250
p19	2,54	1,521	250
p20	3,06	1,709	250
p21	3,30	1,583	250
p22	3,39	1,554	250
p23	3,28	1,648	250
p24	3,06	1,629	250
p25	4,75	1,590	250
p26	3,51	1,960	250
p27	2,81	1,470	250
p28	3,82	1,782	250
p29	4,18	1,667	250
p30	4,42	1,546	250

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
p1	92,53	472,820	,287	,512	,880
p2	92,24	470,651	,314	,535	,879
p3	91,58	457,818	,443	,567	,877
p4	91,00	446,984	,553	,554	,874
p5	90,90	455,925	,356	,394	,879
p6	89,78	451,568	,390	,333	,878
p7	90,50	443,078	,446	,389	,877
p8	92,22	454,893	,392	,364	,878
p9	90,36	452,808	,435	,517	,877
p10	90,36	445,500	,399	,327	,878
p11	90,97	446,111	,585	,523	,874
p12	89,67	458,383	,284	,319	,880
p13	92,30	466,820	,307	,554	,879
p14	92,21	465,434	,308	,510	,879
p15	92,45	466,707	,328	,478	,879
p16	89,36	452,262	,355	,380	,879
p17	90,58	443,714	,464	,367	,876
p18	91,20	447,066	,483	,496	,876
p19	91,46	440,651	,616	,571	,873
p20	90,94	443,502	,498	,515	,875
p21	90,71	441,525	,575	,566	,873
p22	90,62	452,599	,413	,468	,877
p23	90,72	446,530	,474	,478	,876
p24	90,94	441,840	,552	,430	,874
p25	89,26	469,067	,155	,329	,883
p26	90,49	440,725	,458	,458	,876
p27	91,19	442,027	,616	,539	,873
p28	90,18	443,837	,470	,570	,876
p29	89,83	454,247	,355	,408	,879
p30	89,58	460,775	,288	,400	,880

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
94,00	482,293	21,961	30

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,940	,941	30

### Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
p31	3,38	1,876	250
p32	2,24	1,543	250
p33	3,58	1,876	250
p34	3,32	1,861	250
p35	2,81	1,392	250
p36	3,40	1,593	250
p37	2,82	1,500	250
p38	2,96	1,660	250
p39	2,81	1,611	250
p40	3,71	1,814	250
p41	3,15	1,603	250
p42	3,54	1,693	250
p43	3,59	1,465	250
p44	2,52	1,360	250
p45	2,89	1,492	250
p46	2,84	1,537	250
p47	3,08	1,700	250
p48	3,06	1,587	250
p49	3,85	1,723	250
p50	3,82	1,667	250
p51	3,15	1,598	250
p52	2,75	1,787	250
p53	3,85	1,779	250
p54	1,87	1,117	250
p55	1,74	,928	250
p56	1,79	1,028	250
p57	3,72	1,777	250
p58	2,43	1,564	250
p59	2,43	1,337	250
p60	3,61	1,894	250

**Item-Total Statistics**

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
p31	87,34	781,300	,478	,566	,939
p32	88,48	781,343	,593	,513	,937
p33	87,13	791,799	,375	,430	,940
p34	87,40	778,505	,510	,629	,939
p35	87,90	791,565	,528	,492	,938
p36	87,31	773,854	,660	,595	,937
p37	87,89	776,405	,673	,723	,937
p38	87,76	762,643	,758	,805	,936
p39	87,90	767,882	,722	,743	,936
p40	87,00	789,108	,417	,445	,940
p41	87,56	779,332	,592	,547	,937
p42	87,17	775,530	,599	,560	,937
p43	87,12	789,383	,527	,502	,938
p44	88,20	791,941	,537	,555	,938
p45	87,82	782,116	,606	,665	,937
p46	87,88	794,695	,437	,533	,939
p47	87,63	763,327	,732	,829	,936
p48	87,65	768,590	,725	,819	,936
p49	86,86	770,442	,643	,743	,937
p50	86,89	767,056	,705	,762	,936
p51	87,56	777,557	,615	,573	,937
p52	87,96	763,955	,686	,711	,936
p53	86,86	771,090	,614	,523	,937
p54	88,84	800,807	,520	,630	,938
p55	88,98	810,883	,438	,785	,939
p56	88,92	814,395	,332	,697	,940
p57	86,99	800,016	,316	,515	,941
p58	88,28	779,801	,603	,650	,937
p59	88,28	798,646	,456	,558	,939
p60	87,10	760,086	,682	,632	,936

**Scale Statistics**

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
90,71	834,913	28,895	30

# **ANEXO F**

### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	Analysis N
p1	1,47	,718	250
p2	1,76	,806	250
p3	2,42	1,214	250
p4	3,01	1,423	250
p5	3,11	1,570	250
p6	4,22	1,683	250
p7	3,50	1,895	250
p8	1,79	1,502	250
p9	3,65	1,474	250
p10	3,64	1,959	250
p11	3,04	1,387	250
p12	4,34	1,721	250
p13	1,71	1,079	250
p14	1,80	1,166	250
p15	1,55	1,025	250
p16	4,65	1,778	250
p17	3,42	1,807	250
p18	2,81	1,599	250
p19	2,54	1,521	250
p20	3,06	1,709	250
p21	3,30	1,583	250
p22	3,39	1,554	250
p23	3,28	1,648	250
p24	3,06	1,629	250
p25	4,75	1,590	250
p26	3,51	1,960	250
p27	2,81	1,470	250
p28	3,82	1,782	250
p29	4,18	1,667	250
p30	4,42	1,546	250
p31	3,38	1,876	250
p32	2,24	1,543	250
p33	3,58	1,876	250
p34	3,32	1,861	250
p35	2,81	1,392	250
p36	3,40	1,593	250
p37	2,82	1,500	250
p38	2,96	1,660	250
p39	2,81	1,611	250
p40	3,71	1,814	250
p41	3,15	1,603	250
p42	3,54	1,693	250
p43	3,59	1,465	250
p44	2,52	1,360	250
p45	2,89	1,492	250
p46	2,84	1,537	250
p47	3,08	1,700	250

p48	3,06	1,587	250
p49	3,85	1,723	250
p50	3,82	1,667	250
p51	3,15	1,598	250
p52	2,75	1,787	250
p53	3,85	1,779	250
p54	1,87	1,117	250
p55	1,74	,928	250
p56	1,79	1,028	250
p57	3,72	1,777	250
p58	2,43	1,564	250
p59	2,43	1,337	250
p60	3,61	1,894	250

**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,808
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	9722,260
	df	1770
	Sig.	,000

**Communalities**

	Initial	Extraction
p1	1,000	,195
p2	1,000	,177
p3	1,000	,323
p4	1,000	,388
p5	1,000	,179
p6	1,000	,279
p7	1,000	,286
p8	1,000	,266
p9	1,000	,245
p10	1,000	,161
p11	1,000	,335
p12	1,000	,073
p13	1,000	,259
p14	1,000	,257
p15	1,000	,305
p16	1,000	,132
p17	1,000	,238
p18	1,000	,312
p19	1,000	,493
p20	1,000	,268
p21	1,000	,367
p22	1,000	,256
p23	1,000	,252
p24	1,000	,334

p25	1,000	,043
p26	1,000	,273
p27	1,000	,479
p28	1,000	,203
p29	1,000	,107
p30	1,000	,095
p31	1,000	,269
p32	1,000	,393
p33	1,000	,185
p34	1,000	,297
p35	1,000	,336
p36	1,000	,478
p37	1,000	,523
p38	1,000	,634
p39	1,000	,593
p40	1,000	,263
p41	1,000	,408
p42	1,000	,401
p43	1,000	,340
p44	1,000	,350
p45	1,000	,386
p46	1,000	,233
p47	1,000	,656
p48	1,000	,628
p49	1,000	,514
p50	1,000	,554
p51	1,000	,404
p52	1,000	,522
p53	1,000	,415
p54	1,000	,283
p55	1,000	,281
p56	1,000	,259
p57	1,000	,112
p58	1,000	,392
p59	1,000	,230
p60	1,000	,515

Extraction Method: Principal Component Analysis.

### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	14,885	24,809	24,809	14,885	24,809	24,809	11,920	19,866	19,866
2	4,548	7,581	32,389	4,548	7,581	32,389	7,514	12,523	32,389
3	3,296	5,494	37,883						
4	2,484	4,140	42,024						
5	2,389	3,982	46,006						
6	2,119	3,532	49,539						
7	1,784	2,973	52,512						
8	1,684	2,806	55,318						

9	1,438	2,397	57,715					
10	1,382	2,303	60,018					
11	1,349	2,248	62,266					
12	1,256	2,093	64,359					
13	1,186	1,976	66,335					
14	1,111	1,851	68,186					
15	1,047	1,746	69,932					
16	,985	1,641	71,573					
17	,932	1,553	73,126					
18	,894	1,489	74,616					
19	,827	1,378	75,994					
20	,791	1,318	77,311					
21	,781	1,302	78,613					
22	,754	1,256	79,869					
23	,728	1,213	81,082					
24	,693	1,155	82,237					
25	,639	1,065	83,302					
26	,622	1,037	84,339					
27	,587	,978	85,317					
28	,566	,943	86,260					
29	,542	,904	87,164					
30	,517	,861	88,025					
31	,509	,848	88,874					
32	,480	,799	89,673					
33	,434	,723	90,396					
34	,409	,682	91,078					
35	,390	,650	91,728					
36	,375	,625	92,353					
37	,372	,620	92,973					
38	,341	,568	93,541					
39	,323	,538	94,079					
40	,309	,514	94,594					
41	,294	,490	95,084					
42	,269	,449	95,532					
43	,254	,423	95,956					
44	,229	,382	96,337					
45	,220	,367	96,704					
46	,219	,364	97,068					
47	,203	,338	97,407					
48	,191	,318	97,725					
49	,184	,307	98,032					
50	,165	,276	98,308					
51	,156	,261	98,568					
52	,131	,218	98,786					
53	,128	,213	98,999					
54	,124	,207	99,206					
55	,112	,187	99,392					
56	,093	,155	99,547					
57	,087	,145	99,692					
58	,073	,121	99,813					
59	,066	,110	99,923					

60	,046	,077	100,000						
----	------	------	---------	--	--	--	--	--	--

Extraction Method: Principal Component Analysis.

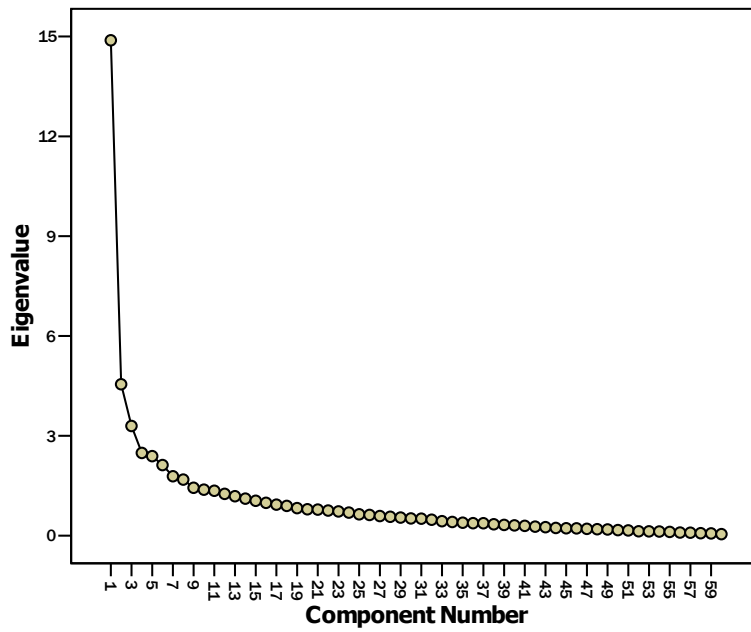
**Component Matrix(a)**

	Component	
	1	2
p1	,279	,343
p2	,326	,267
p3	,434	,366
p4	,506	,362
p5	,275	,322
p6	,257	,461
p7	,384	,373
p8	,317	,407
p9	,329	,369
p10	,396	,066
p11	,459	,352
p12	,269	,018
p13	,257	,440
p14	,252	,440
p15	,255	,490
p16	,239	,273
p17	,449	,189
p18	,505	,239
p19	,525	,467
p20	,452	,254
p21	,554	,246
p22	,484	,147
p23	,397	,307
p24	,498	,294
p25	,186	-,093
p26	,521	,035
p27	,444	,531
p28	,449	,042
p29	,327	-,010
p30	,304	-,045
p31	,512	-,083
p32	,627	-,024
p33	,430	,006
p34	,529	-,131
p35	,579	,005
p36	,676	-,147
p37	,696	-,194
p38	,738	-,299
p39	,681	-,360
p40	,376	-,349
p41	,572	-,284
p42	,570	-,275
p43	,513	-,276
p44	,592	-,007

p45	,617	-,076
p46	,421	-,236
p47	,688	-,427
p48	,678	-,410
p49	,614	-,371
p50	,699	-,257
p51	,604	-,198
p52	,698	-,186
p53	,620	-,175
p54	,531	-,021
p55	,498	,182
p56	,434	,266
p57	,309	-,127
p58	,599	-,181
p59	,479	-,031
p60	,687	-,208

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
a 2 components extracted.

### Scree Plot



**Rotated Component Matrix(a)**

	Component	
	1	2
p1	,052	,439
p2	,132	,400
p3	,171	,542
p4	,233	,577
p5	,060	,419
p6	-,030	,527
p7	,125	,520
p8	,050	,513
p9	,080	,488
p10	,300	,268
p11	,199	,543
p12	,218	,159
p13	-,019	,509
p14	-,023	,507
p15	-,047	,550
p16	,056	,358
p17	,278	,400
p18	,298	,473
p19	,193	,675
p20	,246	,456
p21	,336	,505
p22	,330	,383
p23	,171	,472
p24	,263	,515
p25	,207	,020
p26	,422	,309
p27	,091	,686
p28	,356	,276
p29	,281	,167
p30	,281	,125
p31	,477	,204
p32	,542	,316
p33	,360	,235
p34	,516	,173
p35	,487	,314
p36	,649	,238
p37	,692	,209
p38	,784	,142
p39	,768	,061
p40	,504	-,093
p41	,635	,066
p42	,629	,073
p43	,581	,042
p44	,503	,312
p45	,562	,266
p46	,482	,027
p47	,810	,008

p48	,792	,017
p49	,717	,015
p50	,728	,157
p51	,616	,157
p52	,689	,217
p53	,617	,185
p54	,460	,267
p55	,323	,420
p56	,224	,457
p57	,329	,058
p58	,603	,168
p59	,421	,231
p60	,692	,192

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.  
 a. Rotation converged in 3 iterations.

**Component Transformation Matrix**

Component	1	2
1	,844	,536
2	-,536	,844

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

# **ANEXO G**

**Tests of Normality**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
exploração	,054	250	,080	,990	250	,096
investimento	,083	250	,000	,989	250	,049
difusão	,199	250	,000	,786	250	,000
TEE	,112	250	,000	,965	250	,000
foreclosure	,217	250	,000	,751	250	,000

a. Lilliefors Significance Correction

**Tests of Normality**

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
preoc_fam	,070	250	,005	,991	250	,145

a. Lilliefors Significance Correction

**Tests of Normality**

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
preoc_escol	,072	250	,003	,982	250	,003

a. Lilliefors Significance Correction

# **ANEXO H**

**Frequencies**

**preocupação\_familia\_predom**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
1- Preocupo-me muitíssimo	28	11,1	11,1	11,9
2	39	15,5	15,5	27,4
3	31	12,3	12,3	39,7
4	47	18,7	18,7	58,3
5	75	29,8	29,8	88,1
6- Não me preocupo nada	30	11,9	11,9	100,0
Total	252	100,0	100,0	

**Frequencies**

**preocupação\_escol\_predomi**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
1-Preocupo-me muitíssimo	59	23,4	23,4	24,2
2	88	34,9	34,9	59,1
3	44	17,5	17,5	76,6
4	38	15,1	15,1	91,7
5	11	4,4	4,4	96,0
6- Não me preocupo nada	10	4,0	4,0	100,0
Total	252	100,0	100,0	

# **ANEXO I**

**Frequencies  
Statistics**

	p1	p2	p3	p4	p8	p11	p13	p14	p15	p18	p19	p20	p21	p22	p23	p27
N Valid	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
Missing	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Mean	1,47	1,76	2,42	3,01	1,79	3,04	1,71	1,80	1,55	2,81	2,54	3,06	3,30	3,39	3,28	2,81
Std. Deviation	,718	,806	1,214	1,423	1,502	1,387	1,079	1,166	1,025	1,599	1,521	1,709	1,583	1,554	1,648	1,470
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	5	5	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

**Frequency Table  
Item 1**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	157	62,3	62,8	62,8
	2	75	29,8	30,0	92,8
	3	12	4,8	4,8	97,6
	4	5	2,0	2,0	99,6
	5	1	,4	,4	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 2**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	108	42,9	43,2	43,2
	2	102	40,5	40,8	84,0
	3	34	13,5	13,6	97,6
	4	4	1,6	1,6	99,2
	5	2	,8	,8	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 3**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	98	38,9	39,2	39,2
	2	56	22,2	22,4	61,6
	3	56	22,2	22,4	84,0
	4	22	8,7	8,8	92,8
	5	11	4,4	4,4	97,2
	6	7	2,8	2,8	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 4**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	68	27,0	27,2	27,2
2	38	15,1	15,2	42,4
3	57	22,6	22,8	65,2
4	38	15,1	15,2	80,4
5	39	15,5	15,6	96,0
6	10	4,0	4,0	100,0
Total	250	99,2	100,0	
Total	252	100,0		

**Item 8**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	172	68,3	68,8	68,8
2	35	13,9	14,0	82,8
3	12	4,8	4,8	87,6
4	6	2,4	2,4	90,0
5	5	2,0	2,0	92,0
6	20	7,9	8,0	100,0
Total	250	99,2	100,0	
Total	252	100,0		

**Item 11**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	75	29,8	30,0	30,0
2	29	11,5	11,6	41,6
3	63	25,0	25,2	66,8
4	38	15,1	15,2	82,0
5	31	12,3	12,4	94,4
6	14	5,6	5,6	100,0
Total	250	99,2	100,0	
Total	252	100,0		

**Item 13**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	142	56,3	56,8	56,8
2	72	28,6	28,8	85,6
3	16	6,3	6,4	92,0
4	11	4,4	4,4	96,4
5	5	2,0	2,0	98,4
6	4	1,6	1,6	100,0
Total	250	99,2	100,0	
Total	252	100,0		

**Item 14**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	133	52,8	53,2	53,2
	2	72	28,6	28,8	82,0
	3	29	11,5	11,6	93,6
	4	4	1,6	1,6	95,2
	5	3	1,2	1,2	96,4
	6	9	3,6	3,6	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 15**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	171	67,9	68,4	68,4
	2	45	17,9	18,0	86,4
	3	20	7,9	8,0	94,4
	4	8	3,2	3,2	97,6
	5	1	,4	,4	98,0
	6	5	2,0	2,0	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 18**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	83	32,9	33,2	33,2
	2	54	21,4	21,6	54,8
	3	47	18,7	18,8	73,6
	4	14	5,6	5,6	79,2
	5	27	10,7	10,8	90,0
	6	25	9,9	10,0	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 19**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	76	30,2	30,4	30,4
	2	73	29,0	29,2	59,6
	3	43	17,1	17,2	76,8
	4	22	8,7	8,8	85,6
	5	19	7,5	7,6	93,2
	6	17	6,7	6,8	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 20**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	75	29,8	30,0	30,0
	2	49	19,4	19,6	49,6
	3	36	14,3	14,4	64,0
	4	26	10,3	10,4	74,4
	5	29	11,5	11,6	86,0
	6	35	13,9	14,0	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 21**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	73	29,0	29,2	29,2
	2	28	11,1	11,2	40,4
	3	46	18,3	18,4	58,8
	4	32	12,7	12,8	71,6
	5	42	16,7	16,8	88,4
	6	29	11,5	11,6	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 22**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	56	22,2	22,4	22,4
	2	28	11,1	11,2	33,6
	3	53	21,0	21,2	54,8
	4	52	20,6	20,8	75,6
	5	26	10,3	10,4	86,0
	6	35	13,9	14,0	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 23**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	67	26,6	26,8	26,8
	2	33	13,1	13,2	40,0
	3	53	21,0	21,2	61,2
	4	32	12,7	12,8	74,0
	5	24	9,5	9,6	83,6
	6	41	16,3	16,4	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 27**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	96	38,1	38,4	54,8
2	41	16,3	16,4	16,4
3	40	15,9	16,0	70,8
4	35	13,9	14,0	84,8
5	18	7,1	7,2	92,0
6	20	7,9	8,0	100,0
Total	250	99,2	100,0	
Total	252	100,0		

**Statistics**

	p6	p7	p10	p12	p16	p17	p25	p26	p28	p29	p30
N Valid	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
Missing	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Mean	4,22	3,50	3,64	4,34	4,65	3,42	4,75	3,51	3,82	4,18	4,42
Std. Deviation	1,683	1,895	1,959	1,721	1,778	1,807	1,590	1,960	1,782	1,667	1,546
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

**Frequency Table  
Item 6**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	14	5,6	5,6	5,6
2	39	15,5	15,6	21,2
3	40	15,9	16,0	37,2
4	32	12,7	12,8	50,0
5	35	13,9	14,0	64,0
6	90	35,7	36,0	100,0
Total	250	99,2	100,0	
Total	252	100,0		

**Item 7**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	50	19,8	20,0	20,0
2	48	19,0	19,2	39,2
3	36	14,3	14,4	53,6
4	20	7,9	8,0	61,6
5	35	13,9	14,0	75,6
6	61	24,2	24,4	100,0
Total	250	99,2	100,0	
Total	252	100,0		

**Item 10**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	47	18,7	18,8	18,8
	2	51	20,2	20,4	39,2
	3	24	9,5	9,6	48,8
	4	29	11,5	11,6	60,4
	5	20	7,9	8,0	68,4
	6	79	31,3	31,6	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 12**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	18	7,1	7,2	7,2
	2	31	12,3	12,4	19,6
	3	39	15,5	15,6	35,2
	4	24	9,5	9,6	44,8
	5	37	14,7	14,8	59,6
	6	101	40,1	40,4	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 16**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	26	10,3	10,4	10,4
	2	17	6,7	6,8	17,2
	3	26	10,3	10,4	27,6
	4	13	5,2	5,2	32,8
	5	36	14,3	14,4	47,2
	6	132	52,4	52,8	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 17**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	45	17,9	18,0	18,0
	2	56	22,2	22,4	40,4
	3	32	12,7	12,8	53,2
	4	32	12,7	12,8	66,0
	5	35	13,9	14,0	80,0
	6	50	19,8	20,0	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 25**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	14	5,6	5,6	5,6
	2	21	8,3	8,4	14,0
	3	19	7,5	7,6	21,6
	4	31	12,3	12,4	34,0
	5	40	15,9	16,0	50,0
	6	125	49,6	50,0	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 26**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	49	19,4	19,6	19,6
	2	59	23,4	23,6	43,2
	3	27	10,7	10,8	54,0
	4	16	6,3	6,4	60,4
	5	28	11,1	11,2	71,6
	6	71	28,2	28,4	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 29**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	15	6,0	6,0	6,0
	2	36	14,3	14,4	20,4
	3	43	17,1	17,2	37,6
	4	39	15,5	15,6	53,2
	5	30	11,9	12,0	65,2
	6	87	34,5	34,8	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 30**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	7	2,8	2,8	2,8
	2	33	13,1	13,2	16,0
	3	39	15,5	15,6	31,6
	4	26	10,3	10,4	42,0
	5	58	23,0	23,2	65,2
	6	87	34,5	34,8	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

## **ANEXO J**

**T-Test**

**Group Statistics**

	genero	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Preoc_fam	M	111	98,8288	21,01163	1,99434
	F	139	90,1511	22,01446	1,86724

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
preoc_fam	Equal variances assumed	,065	,799	3,160	248	,002	8,67775	2,74638	3,26855	14,08695
	Equal variances not assumed			3,176	240,233	,002	8,67775	2,73203	3,29596	14,05954

# **ANEXO K**

**Frequencies  
Statistics**

	p32	p34	p37	p38	p39	p41	p44	p45	p46	p47	p48	p52	p54	p55	p56	p58	p59
N Valid	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250	250
Missing	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Mean	2,24	3,32	2,82	2,96	2,81	3,15	2,52	2,89	2,84	3,08	3,06	2,75	1,87	1,74	1,79	2,43	2,43
Std. Deviation	1,543	1,861	1,500	1,660	1,611	1,603	1,360	1,492	1,537	1,700	1,587	1,787	1,117	1,192	1,028	1,564	1,337
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

**Frequency Table  
Item 32**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	116	46,0	46,4	46,4
	2	54	21,4	21,6	68,0
	3	34	13,5	13,6	81,6
	4	11	4,4	4,4	86,0
	5	21	8,3	8,4	94,4
	6	14	5,6	5,6	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 34**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	59	23,4	23,6	23,6
	2	41	16,3	16,4	40,0
	3	46	18,3	18,4	58,4
	4	22	8,7	8,8	67,2
	5	30	11,9	12,0	79,2
	6	52	20,6	20,8	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 37**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	71	28,2	28,4	28,4
	2	51	20,2	20,4	48,8
	3	62	24,6	24,8	73,6
	4	22	8,7	8,8	82,4
	5	25	9,9	10,0	92,4
	6	19	7,5	7,6	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 38**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	71	28,2	28,4	28,4
	2	51	20,2	20,4	48,8
	3	55	21,8	22,0	70,8
	4	20	7,9	8,0	78,8
	5	17	6,7	6,8	85,6
	6	36	14,3	14,4	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 39**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	73	29,0	29,2	29,2
	2	60	23,8	24,0	53,2
	3	45	17,9	18,0	71,2
	4	22	8,7	8,8	80,0
	5	26	10,3	10,4	90,4
	6	24	9,5	9,6	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 41**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	71	28,2	28,4	28,4
	2	36	14,3	14,4	42,8
	3	56	22,2	22,4	65,2
	4	24	9,5	9,6	74,8
	5	32	12,7	12,8	87,6
	6	31	12,3	12,4	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 44**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	91	36,1	36,4	36,4
	2	60	23,8	24,0	60,4
	3	48	19,0	19,2	79,6
	4	22	8,7	8,8	88,4
	5	19	7,5	7,6	96,0
	6	10	4,0	4,0	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 45**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	75	29,8	30,0	30,0
	2	44	17,5	17,6	47,6
	3	60	23,8	24,0	71,6
	4	26	10,3	10,4	82,0
	5	25	9,9	10,0	92,0
	6	20	7,9	8,0	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 46**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	84	33,3	33,6	33,6
	2	47	18,7	18,8	52,4
	3	51	20,2	20,4	72,8
	4	23	9,1	9,2	82,0
	5	21	8,3	8,4	90,4
	6	24	9,5	9,6	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 47**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	74	29,4	29,6	29,6
	2	46	18,3	18,4	48,0
	3	44	17,5	17,6	65,6
	4	22	8,7	8,8	74,4
	5	27	10,7	10,8	85,2
	6	37	14,7	14,8	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 48**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	58	23,0	23,2	23,2
2	47	18,7	18,8	42,0
3	58	23,0	23,2	65,2
4	32	12,7	12,8	78,0
5	29	11,5	11,6	89,6
6	26	10,3	10,4	100,0
Total	250	99,2	100,0	
Total	252	100,0		

**Item 52**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	79	31,3	31,6	31,6
2	71	28,2	28,4	60,0
3	26	10,3	10,4	70,4
4	19	7,5	7,6	78,0
5	18	7,1	7,2	85,2
6	37	14,7	14,8	100,0
Total	250	99,2	100,0	
Total	252	100,0		

**Item 54**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	120	47,6	48,0	48,0
2	75	29,8	30,0	78,0
3	39	15,5	15,6	93,6
4	6	2,4	2,4	96,0
5	4	1,6	1,6	97,6
6	6	2,4	2,4	100,0
Total	250	99,2	100,0	
Total	252	100,0		

**Item 55**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	119	47,2	47,6	47,6
2	96	38,1	38,4	86,0
3	25	9,9	10,0	96,0
4	6	2,4	2,4	98,4
6	4	1,6	1,6	100,0
Total	250	99,2	100,0	
Total	252	100,0		

**Item 56**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	120	47,6	48,0	48,0
2	90	35,7	36,0	84,0
3	24	9,5	9,6	93,6
4	7	2,8	2,8	96,4
5	6	2,4	2,4	98,8
6	3	1,2	1,2	100,0
Total	250	99,2	100,0	
Total	252	100,0		

**Item 58**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	92	36,5	36,8	36,8
2	67	26,6	26,8	63,6
3	38	15,1	15,2	78,8
4	14	5,6	5,6	84,4
5	22	8,7	8,8	93,2
6	17	6,7	6,8	100,0
Total	250	99,2	100,0	
Total	252	100,0		

**Item 59**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	82	32,5	32,8	32,8
2	68	27,0	27,2	60,0
3	60	23,8	24,0	84,0
4	19	7,5	7,6	91,6
5	7	2,8	2,8	94,4
6	14	5,6	5,6	100,0
Total	250	99,2	100,0	
Total	252	100,0		

**Statistics**

	p31	p33	p40	p49	p50	p53	p57	p60
N Valid	250	250	250	250	250	250	250	250
Missing	2	2	2	2	2	2	2	2
Mean	3,38	3,58	3,71	3,85	3,82	3,85	3,72	3,61
Std. Deviation	1,876	1,876	1,814	1,723	1,667	1,779	1,777	1,894
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	6	6	6	6	6	6	6	6

**Frequency Table  
Item 31**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	51	20,2	20,4	20,4
	2	54	21,4	21,6	42,0
	3	38	15,1	15,2	57,2
	4	23	9,1	9,2	66,4
	5	25	9,9	10,0	76,4
	6	59	23,4	23,6	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 33**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	47	18,7	18,8	18,8
	2	39	15,5	15,6	34,4
	3	46	18,3	18,4	52,8
	4	24	9,5	9,6	62,4
	5	27	10,7	10,8	73,2
	6	67	26,6	26,8	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 40**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	42	16,7	16,8	16,8
	2	31	12,3	12,4	29,2
	3	45	17,9	18,0	47,2
	4	37	14,7	14,8	62,0
	5	29	11,5	11,6	73,6
	6	66	26,2	26,4	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 49**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	27	10,7	10,8	10,8
	2	38	15,1	15,2	26,0
	3	53	21,0	21,2	47,2
	4	21	8,3	8,4	55,6
	5	49	19,4	19,6	75,2
	6	62	24,6	24,8	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 50**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	30	11,9	12,0	12,0
	2	29	11,5	11,6	23,6
	3	52	20,6	20,8	44,4
	4	36	14,3	14,4	58,8
	5	50	19,8	20,0	78,8
	6	53	21,0	21,2	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 53**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	27	10,7	10,8	10,8
	2	50	19,8	20,0	30,8
	3	32	12,7	12,8	43,6
	4	38	15,1	15,2	58,8
	5	31	12,3	12,4	71,2
	6	72	28,6	28,8	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 57**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	38	15,1	15,2	15,2
	2	33	13,1	13,2	28,4
	3	50	19,8	20,0	48,4
	4	30	11,9	12,0	60,4
	5	38	15,1	15,2	75,6
	6	61	24,2	24,4	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

**Item 60**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	37	14,7	14,8	14,8
	2	65	25,8	26,0	40,8
	3	27	10,7	10,8	51,6
	4	22	8,7	8,8	60,4
	5	28	11,1	11,2	71,6
	6	71	28,2	28,4	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

# **ANEXO L**

**T-Test**

**Group Statistics**

	genero	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Preoc_escol1	M	111	91,8739	23,12500	2,19493
	F	139	89,7842	32,83683	2,78518

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
preoc_escol1	Equal variances assumed	14,358	,000	,567	248	,571	2,08970	3,68310	-5,16445	9,34385
	Equal variances not assumed			,589	244,384	,556	2,08970	3,54612	-4,89515	9,07456

# **ANEXO M**

**Estatuto**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Exploração	112	44,4	44,8	44,8
	Investimento	138	54,8	55,2	100,0
	Total	250	99,2	100,0	
Total		252	100,0		

# **ANEXO N**

**T-Test**

**Group Statistics**

	genero	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
exploração	M	111	36,1712	9,05927	,85987
	F	139	36,4460	11,84818	1,00495
investimento	M	111	38,6486	7,06161	,67026
	F	139	38,7482	8,74940	,74211
difusão	M	111	13,6757	6,23504	,59180
	F	139	11,1151	3,44749	,29241
TEE	M	111	15,8919	4,05497	,38488
	F	139	15,6331	5,79373	,49142
foreclosure	M	111	11,4595	4,58215	,43492
	F	139	9,5540	3,05071	,25876

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
exploração	Equal variances assumed	11,389	,001	-,202	248	,840	-,27487	1,36218	-2,95779	2,40805
	Equal variances not assumed			-,208	247,563	,836	-,27487	1,32261	-2,87987	2,33013
investimento	Equal variances assumed	6,687	,010	-,097	248	,923	-,09955	1,02401	-2,11643	1,91732
	Equal variances not assumed			-,100	247,967	,921	-,09955	,99999	-2,06911	1,87001
difusão	Equal variances assumed	19,543	,000	4,118	248	,000	2,56057	,62174	1,33601	3,78513
	Equal variances not assumed			3,879	162,544	,000	2,56057	,66010	1,25708	3,86405
TEE	Equal variances assumed	13,517	,000	,399	248	,690	,25880	,64871	-1,01889	1,53648
	Equal variances not assumed			,415	244,031	,679	,25880	,62420	-,97071	1,48830
foreclosure	Equal variances assumed	18,331	,000	3,932	248	,000	1,90550	,48457	,95110	2,85991
	Equal variances not assumed									

Equal variances not assumed			3,765	183,346	,000	1,90550	,50607	,90703	2,90398
-----------------------------------	--	--	-------	---------	------	---------	--------	--------	---------

## **ANEXO O**

### Correlations

		exploração	investimento	difusão	TEE	foreclosure	preoc_fam	preoc_escol
exploração	Pearson Correlation	1	-,518(**)	,123	-,448(**)	,012	-,187(**)	-,185(**)
	Sig. (2-tailed)		,000	,053	,000	,852	,003	,003
	N	250	250	250	250	250	250	250
investimento	Pearson Correlation	-,518(**)	1	-,199(**)	,253(**)	,005	,050	-,018
	Sig. (2-tailed)	,000		,002	,000	,933	,436	,780
	N	250	250	250	250	250	250	250
difusão	Pearson Correlation	,123	-,199(**)	1	,189(**)	,571(**)	,024	,069
	Sig. (2-tailed)	,053	,002		,003	,000	,709	,278
	N	250	250	250	250	250	250	250
TEE	Pearson Correlation	-,448(**)	,253(**)	,189(**)	1	,386(**)	,068	,042
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,003		,000	,282	,511
	N	250	250	250	250	250	250	250
foreclosure	Pearson Correlation	,012	,005	,571(**)	,386(**)	1	-,008	,033
	Sig. (2-tailed)	,852	,933	,000	,000		,900	,608
	N	250	250	250	250	250	250	250
preoc_fam	Pearson Correlation	-,187(**)	,050	,024	,068	-,008	1	,570(**)
	Sig. (2-tailed)	,003	,436	,709	,282	,900		,000
	N	250	250	250	250	250	250	250
preoc_escol	Pearson Correlation	-,185(**)	-,018	,069	,042	,033	,570(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,003	,780	,278	,511	,608	,000	
	N	250	250	250	250	250	250	250

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).