

Ana Elisabete Duarte Maia

ATITUDES EDUCATIVAS PARENTAIS,
RESILIÊNCIA E RENDIMENTO
ACADÉMICO DO ADOLESCENTE: análise
de relações e contributo de variáveis
demográficas

Fevereiro/2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra

ATITUDES EDUCATIVAS PARENTAIS,
RESILIÊNCIA E RENDIMENTO ACADÉMICO DO
ADOLESCENTE: análise de relações e contributo de
variáveis demográficas

Ana Elisabete Duarte Maia

Dissertação de mestrado em Psicologia,
área de especialização em Psicologia do
Desenvolvimento, apresentada à Faculdade de
Psicologia e de Ciências de Educação da
Universidade de Coimbra, realizada sob a
orientação da Professora Doutora Maria da
Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias.

Coimbra

2014

À meu papá!

Pelo carinho, admiração e amor incondicional.

Depois da tua partida, tudo ficou diferente.

Serás sempre o meu eterno 'Porto de Abrigo'.

À meu príncipe Lourenço

Fonte de energia, sabedoria e muito AMOR!

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa parece ter chegado ao fim, e por isso não poderia deixar de agradecer a todas as figuras significativas que preencheram a minha vida e que possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço à Professora Doutora Maria da Luz Vale Dias, minha orientadora, por todo o apoio e compreensão, tanto a nível profissional como pessoal. Pela disponibilidade, dedicação, paciência e acima de tudo por ter acreditado em mim e por ter proporcionado a concretização deste sonho.

Agradeço à Professora Doutora Florbela Vitória a sua disponibilidade e apoio em todas as minhas dúvidas e solicitações em relação ao tratamento estatístico em SPSS.

À Associação Diogo de Azambuja, aos professores e a todos os adolescentes da amostra, que generosamente se disponibilizaram para participar no estudo. Sem a sua colaboração este trabalho não teria sido possível.

À Professora Doutora Nora Alexandra Cavaco da Universidade do Algarve, pela gentileza de ter cedido a Escala California Healthy Kids Survey Resilience Assessment Module (versão 6.0) HKRA e a respetiva bibliografia.

Aos meus amigos/as em geral e à minha família em particular, principalmente ao Jacinto pela compreensão e afeto e ao Lourenço, o filhote mais lindo do mundo, que tanto Amo!

RESUMO

Na presente investigação pretendeu-se analisar as relações entre a qualidade da parentalidade, a resiliência e o rendimento escolar dos adolescentes, medido através das médias das classificações finais de cada um dos três níveis da estrutura modular do ensino profissional (sociocultural, científico e técnico e tecnológico dos cursos de nível II e nível IV). A qualidade da parentalidade foi considerada a partir da intensidade da perceção do afeto e das práticas parentais e a resiliência incluiu os recursos de resiliência (internos e externos) percebidos pelo adolescente. Para uma melhor compreensão das variáveis em estudo, foram tidos em conta os contributos de variáveis demográficas, tais como, nacionalidade, género, habilitações dos pais, nível socioeconómico e tipo de família.

Foram inquiridos 282 adolescentes de duas escolas da Associação Diogo de Azambuja (71.63% da EPM e 28.37% da EPAAD), na região centro do país, distribuídos por diferentes anos de escolaridade (do 7º ao 12º ano), dos quais 61.70% eram do género masculino e 38.30% do género feminino, com idades compreendidas entre os 14 e 23 anos (média de 17.84; DP=2.02).

Para avaliação das variáveis em estudo, utilizámos o IPA (Streit, 1978; Fleming, 1997), o HKRA (Constantine & Benard 2001), os resultados escolares do final do ano letivo 2011/2012 e, ainda, um questionário sociodemográfico construído para o efeito.

Os dados revelam interessantes contributos das variáveis demográficas a nível das variáveis em estudo, registando-se diferenças em função da nacionalidade, do género, do tipo de família e das habilitações do pai. Embora não tenham sido encontradas associações relevantes entre o rendimento escolar, por um lado, e as atitudes parentais ou a resiliência, por outro, os dados revelam algumas relações entre as atitudes parentais e a resiliência. Os resultados obtidos sugerem, de um modo geral, que a perceção que os adolescentes têm do afeto parental e das atitudes parentais (conceptualizada como um recurso externo) se relacionam com os recursos de resiliência, nomeadamente os recursos externos e o envolvimento em casa, podendo influenciar o desenvolvimento adaptativo e positivo do adolescente em diversas áreas (social, académica e da saúde).

Palavras-chave: Atitudes Educativas Parentais, Adolescência, Resiliência, Rendimento académico

ABSTRACT

In the present investigation, we have tried to make an analysis of the relationships between the quality of parenthood, the resilience and the school success of adolescents, measured through the average of the final school marks of each of the three levels of modular structure of the professional learning (sociocultural, scientific and technical and technological in the degrees of level II and IV). The quality of the parenthood was considered having as a basis the intensity of the perception of affection and parents' practices and the resilience has included the resilience resources (internal and external) perceived by the adolescent. For a better understanding of the variables studied, we have taken into account the contributions of the demographical variables, such as nationality, gender, parents' qualifications, socio-economical level and the type of family.

282 young people from the two schools of the Diogo da Azambuja Association (71.63% from the Montemor Professional School and 28.37% from the Afonso Duarte Farming School), at the center of Portugal, have been inquired, scattered through different school grades (from the 7th to the 12th), from which 61.70% were males and 38.30% females, with ages ranging between 14 and 23 years old (average of 17.84; DP=2.02).

For the assessment of the studied variables, we have used the IPA (Streit, 1978; Fleming, 1997), the HKRA (Constantine & Benard 2001), the school results at the end of the 2011/2012 school year and a social-demographic questionnaire built for that purpose.

The data reveal interesting contributions from the demographical variables at the level of the variables that were studied, finding differences that depended on the nationality, gender, type of family and the father's qualifications. Although no significant associations have been found between the school results, on one side, and the parents' attitudes and resilience on the other, the data reveal some relationships between parents' attitudes and resilience. The achieved results suggest that, in general terms, the perception adolescents have of their parents' affection and of their parents' attitudes (understood as an external resource) are related to the resilience resources, namely the external resources and the involvement at home, being able to influence the positive and adapting development of adolescents in several fields (social, academic and of health).

Key-words: Parents' Educational Attitudes, Parental practices, Adolescence, Resilience, Academic achievement

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

	Pág.
Quadro 1- Recursos medidos pela Healthy Kids Resilience Assessment.....	74
Quadro 2- Descrição dos recursos desenvolvimentais, itens e cotação do Healthy Kids Resilience Assessment	77
Figura 1- Modelo bidimensional (Fleming, 1993).....	70
Figura 2 – Modelo Concetual da Resiliência e Desenvolvimento na Adolescência.....	78

LISTA DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1. Distribuição da amostra pela escola, nacionalidade, género e Local de residência.....	59
Tabela 2. Distribuição da amostra pelo nível e ano de escolaridade.....	60
Tabela 3. Distribuição da amostra pelas habilitações dos pais.....	60
Tabela 4. Distribuição dos grupos profissionais do pai e da mãe.....	61
Tabela 5. Distribuição pela situação profissional do pai e da mãe.....	61
Tabela 6. Distribuição pelo nível socioeconómico.....	61
Tabela 7. Distribuição pelos elementos em coabitação.....	63
Tabela 8. Número de repetências por ano de escolaridade.....	63
Tabela 9. Número de repetências por aluno.....	64
Tabela 10. Valores próprios e variância explicada pelos componentes extraídos.....	81
Tabela 11. Distribuição dos itens pelos componentes, saturações fatoriais e communalidades (ordenados pela magnitude da saturação fatorial).....	83
Tabela 12. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens da escala amor.....	84
Tabela 13. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens da escala Hostilidade.....	85
Tabela 14. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens da escala Controlo.....	85
Tabela 15. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens da escala autonomia.....	85
Tabela 16. Médias e desvios-padrão das escalas, <i>alfa</i> de Cronbach e comparação com os resultados de Fleming (1988).....	86
Tabela 17. Médias, desvios-padrão, assimetria e curtose do IPA.....	87

Tabela 18. Valores próprios e variância explicada pelos componentes extraídos.....	89
Tabela19. ACP forçada a 4 componentes, rotação <i>varimax</i> : Distribuição dos itens pelos componentes, saturações fatoriais e comunalidades (ordenados pela magnitude da saturação fatorial)	89
Tabela 20. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da subescala envolvimento em casa, e respetivos recursos.....	90
Tabela 21. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da subescala envolvimento na escola, e respetivos recursos	91
Tabela 22. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da subescala envolvimento na comunidade, e respetivos recursos.....	92
Tabela 23. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da subescala envolvimento com o grupo de pares, e respetivos recursos.....	93
Tabela 24. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da escala recursos externos.....	93
Tabela 25. Médias e desvios-padrão das escalas e <i>alfa</i> de Cronbach e comparação com os resultados de Martins (2005).....	95
Tabela 26. Valores próprios e variância explicada pelos componentes extraídos	96
Tabela 27. ACP da escala Recursos Internos forçada a 6 componentes, rotação oblimin: Distribuição dos itens pelos componentes, saturações fatoriais e comunalidades para as estrutura de seis e de um componentes.....	97
Tabela 28. Médias, desvios-padrão e correlação corrigidas dos itens da escala recursos internos e respetivos recursos.....	98
Tabela29. Médias e desvios-padrão da escala recursos internos e respetivos recursos.....	99
Tabela 30. ACP da escala Response set breakers: saturações fatoriais, comunalidades, médias e desvios-padrão dos itens, correlações corrigidas com e sem o item 16.....	100

Tabela 31. Médias, desvios-padrão, assimetria e curtose do HKRA	101
Tabela 32. Distribuição de frequências pela classificação (baixa, média e alta) obtida nas escalas	103
Tabela 33. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do IPA em função da nacionalidade.....	104
Tabela 34. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do IPA em função do género	104
Tabela 35 . Distribuição da amostra pelas habilitações dos pais.....	161
Tabela 36. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do IPA em função das habilitações do pai	105
Tabela 37. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do IPA em função das habilitações da mãe.....	106
Tabela 38. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do IPA em função do nível socioeconómico.....	107
Tabela 39. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do IPA em função do tipo de família.....	108
Tabela 40. Correlações das escalas do IPA entre si e com a idade, número de repetências e rendimento escolar.....	109
Tabela 41. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do HKRA em função da nacionalidade	111
Tabela 42. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do HKRA em função do género.....	112
Tabela 43. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do HKRA em função das habilitações do pai	113

Tabela 44. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do HKRA em função das habilitações da mãe	163
Tabela 45. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do HKRA em função do nível socioeconómico.....	165
Tabela 46. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do HKRA em função do tipo de família	114
Tabela 47. Correlações entre as escalas do HKRA entre si e com a idade, número de repetências e rendimento escolar	115
Tabela 48. Classificações dos alunos do Nível II por área.....	116
Tabela 49. Diferença entre os módulos lecionados e os módulos realizados	117
Tabela 50. Classificações dos alunos do Nível IV por área (módulos concluídos)	117
Tabela 51. Médias, desvios-padrão e ANOVA do rendimento escolar em função da nacionalidade.....	118
Tabela 52. Médias, desvios-padrão e ANOVA do rendimento escolar em função do género.....	118
Tabela 53. Médias, desvios-padrão e ANOVA do rendimento escolar em função das habilitações do pai.....	118
Tabela 54. Médias, desvios-padrão e ANOVA do rendimento escolar em função das habilitações da mãe.....	119
Tabela 55. Médias, desvios-padrão e ANOVA do rendimento escolar em função do nível socioeconómico.....	119
Tabela 56. Médias, desvios-padrão e ANOVA do rendimento escolar em função do tipo de família.....	119
Tabela 57. Correlações entre as escalas do IPA e as escalas e subescalas do HKRA..	120

LISTA DE APÊNDICES

Pág.

Apêndice 1- Questionário Sociodemográfico	154
Apêndice 2- Declaração de Consentimento Informado.....	158

LISTA DE ANEXOS

Pág.

Anexo 1 – Tabela 35. Distribuição da amostra pelas habilitações dos pais.....	160
Anexo 2 - Tabela 44. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do HKRA em função das habilitações da mãe	162
Anexo 3 – Tabela 45. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do HKRA em função do nível socioeconómico.....	164
Anexo 4 – IPA -Inventário de Perceções Adolescentes.....	166
Anexo 5 - HKRA –Healthy Kids Resilience Assessment Module (Version 6.0).....	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP – Análise de Componentes Principais

ADA – Associação Diogo de Azambuja

APA – American Psychological Association

EPAAD – Escola Profissional Agrícola Afonso Duarte

EPM – Escola Profissional de Montemor-o-Velho

HKRA – Escala California Healthy Kids Survey Resilience Assessment Module (versão 6.0)

IPA – Inventário de Perceções Adolescentes

NSE – Nível Socioeconómico

ÍNDICE GERAL	Pag.
RESUMO	4
ABSTRACT	5
LISTA DE QUADROS E FIGURAS	6
LISTA DE TABELAS	7
LISTA DE APÊNDICES	11
LISTA DE ANEXOS	12
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	13
INTRODUÇÃO	16
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	18
1. ADOLESCÊNCIA	19
1.1. Conceito e caracterização de Adolescência	19
2. FAMÍLIA.....	25
2.1. Conceito de Família.....	25
2.2. O papel da família no desenvolvimento do adolescente.....	27
2.3. Parentalidade.....	30
2.4. Atitudes Educativas Parentais.....	33
3. RESILIÊNCIA.....	39
3.1. Conceito de Resiliência.....	39
3.2. Fatores de Risco.....	45
3.3. Fatores de Proteção.....	46
3.4. Resiliência Individual e Familiar.....	48
4. DESEMPENHO ACADÊMICO.....	50
4.1 A Escola, a Família e o Rendimento Acadêmico.....	50
PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO	57
5. OBJETIVOS E HIPÓTESES	58
6. METODOLOGIA	59
6.1 Participantes.....	59
6.2. Caracterização sociodemográfica da amostra	59
6.3. Caracterização Institucional: ADA.....	64
7. INSTRUMENTOS.....	67

7.1. Inventário de Percepções Adolescentes – IPA.....	67
7.2. Escala California Healthy Kids Survey Resilience Assessment Module (versão 6.0) - HKRA	71
7.3. Procedimentos	79
7.4. Análise Estatística.....	79
8. RESULTADOS.....	81
8.1. Propriedades Psicométricas dos Instrumentos.....	81
8.1.1. Estudo das Propriedades Psicométricas do IPA.....	81
8.1.2. Estudo da Distribuição das Escalas do IPA.....	87
8.1.3. Estudo das Propriedades Psicométricas do HKRA.....	88
8.1.3.1. HKRA – Recursos Externos.....	88
8.1.3.2. HKRA – Recursos Internos.....	95
8.1.3.3. HKRA – Response Set Breakers.....	99
8.1.4. Estudo da Distribuição das Escalas e Subescalas do HKRA.....	101
8.2. Resultados do Inventário de Percepções Adolescentes – IPA.....	102
8.2.1. Distribuição dos Sujeitos em Função dos Níveis de Intensidade de Percepção das Atitudes Parentais nos Adolescentes.....	102
8.2.2. Resultados do Inventário de Percepções Adolescentes – IPA e as Variáveis Demográficas.....	103
8.2.3. Relações das escalas do IPA entre si e com a idade, número de repetências e rendimento escolar.....	109
8.3. Resultados da Escala California Healthy Kids Survey Resilience Assessment Module (versão 6.0) – HKRA.....	110
8.3.1. Resultados do HKRA e as Variáveis Demográficas.....	110
8.3.2. Relações entre as escalas do HKRA entre si e com a idade, número de repetências e rendimento escolar.....	115
8.4. Resultados das Relações Entre o Rendimento Escolar e as Variáveis Demográficas.....	116
8.5. Relações entre as escalas do IPA e as escalas e subescalas do HKRA.....	119
9. DISCUSSÃO.....	121
10. CONCLUSÃO.....	127
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131
12. APÊNDICES.....	152
13. ANEXOS.....	159

INTRODUÇÃO

A família é o espaço privilegiado para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas da interação, como os contactos corporais, a linguagem, a comunicação e as relações interpessoais. É a partir das interações pais-filhos que as crianças aprendem o sentido de autoridade, a forma de negociar e de lidar com o conflito no contexto de uma relação vertical (Alarcão, 2006). E é também no contexto desta interação que se desenvolve o sentido de filiação e de pertença familiar.

A relação entre pais e filhos torna-se primordial, assumindo um papel essencial dentro das relações familiares. Enquanto cuidadores da criança, os pais tornam-se os principais agentes da sua socialização, a nível comportamental, emocional e de desenvolvimento cognitivo. Contudo, não se pode assumir que é só o modo de ser e de agir dos pais a influenciar decisivamente os filhos, já que existem outros fatores implicados, como a hereditariedade, a idade, fatores familiares e extra familiares. De acordo com Bronfenbrenner (1987, *cit. in* Machado, 2007) as relações diádicas são recíprocas e promovem o desenvolvimento de ambos os elementos da díade quando um deles evolui.

Associados aos contextos familiares estão as mudanças bio-psico-sociais no adolescente, tornando-o mais vulnerável à manifestação de problemas psicossociais e psicológicos, devido a uma maior exposição a fatores de risco contextuais, como a família, a escola e o ambiente social em que se encontra inserido.

Segundo Cruz (2013, p.13) parentalidade pode ser definida como “*o conjunto de ações encetadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos seus filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro e fora da família.*”

Se perspetivarmos a parentalidade como uma qualidade relacional com um papel importante no desenvolvimento de comportamentos resilientes no adolescente, então talvez fosse interessante compreender a relação entre os adolescentes e os pais (avaliando a perceção que o adolescente tem do afeto e das práticas parentais/educativas), uma vez que esta qualidade relacional (i.e. a perceção que o adolescente tem dela) pode ser considerada como um fator de proteção, ou de risco.

Desta forma, este projeto pretende compreender as possíveis relações entre a qualidade da parentalidade, os recursos de resiliência e o rendimento académico dos adolescentes. Pretende-se, através da perceção que o adolescente tem do afeto parental e

das atitudes educativas parentais, saber quais as relações destas variáveis com os recursos de resiliência (internos e externos) do adolescente e com o seu rendimento académico, numa amostra de 282 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e os 23 anos da Associação Diogo de Azambuja, proprietária das duas Escolas Profissionais em Montemor-o-Velho (a Escola Profissional Agrícola Afonso Duarte e a Escola Profissional de Montemor-o-Velho).

A apresentação deste estudo está organizada em duas partes: o enquadramento teórico e o processo metodológico. A primeira parte é dedicada ao enquadramento conceptual das dimensões do estudo e apresenta a revisão bibliográfica efetuada para esta investigação abordando os temas Adolescência, Família, Parentalidade, Resiliência e Desempenho Académico. Compreender o desenvolvimento do adolescente, as funções da família, e os diferentes padrões de controlo parental que influenciam o desenvolvimento dos sujeitos, os principais modelos explicativos realçando a tipologia dos estilos parentais desenvolvida por Diana Baumrind (1966) e a importância do afeto e das atitudes parentais no desenvolvimento de comportamentos resilientes nos adolescentes.

A segunda parte – Processo Metodológico – refere-se ao estudo empírico que se inicia com a apresentação dos objetivos e hipóteses do estudo, caracterização dos instrumentos e materiais utilizados na avaliação, o procedimento utilizado, e por fim a apresentação, a análise e a discussão dos resultados obtidos.

Este estudo termina com a apresentação de uma conclusão final onde são tecidas considerações sobre os principais contributos do estudo e suas limitações.

PARTE I:

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

‘A Humanidade cresceu muito neste milénio. Reconciliou-se com a vida, descobriu as crianças, inventou os bebés, e consagrou a adolescência. É tão estimulante a adolescência, que muitos adultos imaginam-lhe muitos riscos (que é talvez, uma forma de a tornarem menos invejável.’

(Sá, 2003)

1. ADOLESCÊNCIA

1.1. CONCEITO E CARACTERIZAÇÃO DE ADOLESCÊNCIA

A adolescência é uma fase que, atualmente, parece iniciar-se cada vez mais cedo e terminar mais tarde!

É difícil precisar os limites da adolescência, enquanto fase do desenvolvimento com características específicas, o que torna difícil definir adolescência. Ainda não há unanimidade na definição dos limites, na idade cronológica e nas características psicossociológicas “*se parece haver consenso em relação ao início da adolescência com o aparecimento da puberdade, pesa embora os fatores hereditários e ambientais que influenciam e as diferenças entre os sexos, a dificuldade aumenta significativamente quando se pretende delimitar o término da adolescência.*” (Medeiros & Serpa, 2000, p.13). Desta forma, torna-se necessário atender ao estudo das profundas e múltiplas transformações, físicas, cognitivas e psicossociais que ocorrem nesta etapa e que poderão auxiliar-nos na definição do conceito de adolescência e dos seus limites (Simões, 2002; Simões, Vale Dias, Formosinho & Fonseca, 2007).

É conhecido que as diferentes opiniões que existem sobre a adolescência influenciam as concepções da sociedade em relação à adolescência, sendo usual a associação com a rebeldia, agressividade, comportamentos e atitudes antissociais, tendo estes estereótipos uma grande influência no comportamento de pais, educadores e até mesmo do próprio adolescente. Existem, no entanto, estudos que, apesar de reconhecerem a existência de algumas concepções menos positivas acerca da adolescência, mostram que existe uma interessante percentagem de educadores que salientam características positivas (Simões & Lima, 2004).

Etimologicamente a palavra *adolescência* vem do latim *adolescere* que significa *crescer*- um período da vida que ainda está em crescimento. *Adolescere* nem sempre é um paraíso, mas também não parece muito correto rotular de “Crise” (Simões, 2002). Além de socialmente citada como objeto do desejo sexual, a adolescência é uma fase cheia de possibilidades e vigor físico. É importante olhar para a adolescência como a continuidade do desenvolvimento humano, e não apenas como uma fase da vida, uma vez que o repertório comportamental do adolescente é influenciado pelas suas histórias (ontogênicas e filogenéticas), pelo ambiente e cultura em que vive. É a sua história de vida que proporciona os instrumentos e as ferramentas necessárias para que enfrentem todas as transformações (sociais, biológicas e culturais) que marcam a adolescência.

A adolescência é um período do ciclo vital caracterizado pela eclosão de grandes transformações e grandes aquisições, tanto ao nível físico como social, cognitivo, emocional e, particularmente, na definição da identidade e maior autonomia em relação aos pais. É uma fase da vida de constante mudança e instabilidade onde interagem, com grande intensidade, aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais, sexuais, etc., sendo um momento marcado pela re(organização) sobretudo ao nível emocional.

Os adolescentes são pessoas com qualidades e características específicas, com um papel interventivo e responsável a desempenhar, tarefas a realizar e capacidades a desenvolver, num momento particular da sua vida (Sprintahll & Collins, 1994).

Segundo a teoria do desenvolvimento Psicossocial de Erikson a fase da adolescência (5ª idade) é um período particularmente decisivo na formação da identidade. É uma etapa do desenvolvimento, na qual ocorrem alterações fisiológicas e psicológicas importantes e decisivas, onde se desenvolvem os pré-requisitos de crescimento fisiológico, maturidade psicológica e responsabilidade social que preparam o sujeito para experimentar e ultrapassar a crise da identidade.

De acordo com a perspectiva piagetiana, na adolescência o jovem alcança uma nova forma de pensamento: o pensamento operatório formal. É um novo mundo cognitivo, que vai além do que é real e que só o próprio adolescente pode controlar (Piaget, 1972 *cit. in* Formosinho, Taborda Simões e Vale Dias, 2005).

A perspectiva sociocultural de Vygotsky e a abordagem Piagetiana estão de acordo quanto à importância central das relações interpessoais enquanto força motriz do crescimento cognitivo da criança. Sabemos que as relações próximas, e em especial as amizades com os pares, fornecem contextos importantes que modelam o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

As novas competências cognitivas permitem ao adolescente refletir sobre a natureza do eu e construir, a partir das suas experiências com as figuras de vinculação, um conhecimento mais integrado e sofisticado das suas experiências relacionais, permitindo-lhe comparar as relações com diferentes figuras de vinculação e com figuras hipotéticas. Esta competência reflexiva para pensar as relações de vinculação no abstrato, permite um duplo movimento no jovem: reconhecer que os pais poderão não ter sido perfeitos, tendo tido dificuldades em satisfazer as necessidades de vinculação e tais necessidades poderão ser melhor satisfeitas por outras relações, para além das relações no presente com as figuras parentais (Soares, 2009).

Neste período operam-se mudanças sociais, designadamente através da importância acrescida e da intensificação do estabelecimento de laços com os grupos de pares, que passam a alternar, de modo progressivamente mais dominante, com a família enquanto fonte de referência. Ou seja, apesar do afastamento em relação aos pais, estes continuam a desempenhar um papel importante. *“Ao longo da adolescência, novas atualizações são possíveis na vinculação aos pais. Estas modificações devem-se a fenómenos como alterações (para o ‘bem’ e para o ‘mal’) na qualidade da relação entre adolescentes/pais, e ao alargamento relacional e desenvolvimento cognitivo que, face à maior capacidade para integrar diferentes perspetivas, pode facilitar o repensar das relações passadas. Para além disso, ao longo da adolescência a capacidade dos pares significativos poderem passar também (i.e. sem, necessariamente substituírem as figuras parentais) a exercer funções de vinculação imprime nova dinâmica às relações de vinculação. Ou seja, as transformações (normativas) desenvolvimentais na adolescência ativam o sistema de vinculação e, correlativamente, a alternância entre esta e a ativação do sistema exploratório”* (Machado, Fonseca & Queiroz, 2008, p. 5).

Na perspetiva da vinculação, a adolescência representa um período de transição, entre as vinculações da infância, estabelecidas fundamentalmente no contexto da relação pais-filhos, e as ligações afetivas adultas que vão para além das relações familiares (Soares, 2009).

Os comportamentos de procura de autonomia do adolescente podem ser vistos como fazendo parte do sistema de exploração e portanto só podem expandir-se se o sistema de vinculação estiver num mínimo de ativação. Os adolescentes não percecionam a autonomia como uma simples libertação da influência parental, os seus sentimentos face à autonomia refletem uma preocupação pelo julgamento que os pais fazem das suas opiniões (Fleming, 1993).

A adolescência é a fase da descoberta da experimentação, e a construção da identidade é um dos seus aspetos centrais. É caracterizada por ser uma fase de conflitos, rebelião e ambivalência. No entanto, estas características são necessárias para o alcance da autonomia, que de alguma forma se pode caracterizar por dois processos: o de ligação e o de separação. Os adolescentes necessitam de alguma independência dos pais para tomar as suas próprias decisões, mas ao mesmo tempo de orientação e apoio parental (Thornberry & Krohn, 2004). Contudo, muitos pais têm dificuldades em orientar sem controlar em demasiado os comportamentos dos filhos e sem lhes conferir a autonomia devida para tomar decisões.

O processo de exploração da identidade e de compromisso com projetos de vida não acontece num vazio. As aspirações de individualidade do adolescente encontram-se intimamente relacionadas com a sua necessidade de estabelecer e manter relações de proximidade. O adolescente convive com outros atores sociais – professores, amigos - com padrões e valores que são importantes fontes de regulação e validação comportamental para o adolescente (Soares, 2009).

Uma das características deste período é a procura da autonomia, que pressupõe a progressiva separação dos pais, provocando, em muitos casos, um aumento nos conflitos com os progenitores. É um período em que a influência do grupo aumenta, provocando uma diminuição da ascendência da família (Peixoto, 2004).

Embora possa haver conflitos nas relações pais e filhos/adolescentes, não significa porém que isso se apresente como um padrão relacional entre estas duas gerações durante a adolescência. Considerando a família o mais importante contexto de socialização, o desenvolvimento individual no seio do contexto familiar não é feito num só sentido, assim como a criança se desenvolve em resposta às influências familiares, também as relações familiares se alteram em resposta ao desenvolvimento individual. Esta multidireccionalidade de influências no interior da família é muito significativa na adolescência. O suporte parental e a atenção dada às necessidades/opiniões do adolescente é altamente preditor da sua futura autonomia (Harter, 1997).

De acordo com alguns autores (Feldman e Wentzel, 1990, Wenz-Gross, Siperstein, Untch & Widaman, 1997, Connel, Spencer e Aber, 1994 *cit. in* Peixoto, 2004) existe de uma relação positiva entre o suporte fornecido pela família e a qualidade das relações estabelecidas com os pares, e que as relações no seio da família parecem servir como modelos para o desenvolvimento das relações positivas com os pares.

É no início da adolescência que as imagens que os sujeitos têm de si mesmos começam a influenciar a construção do seu futuro. É um período crítico em que os adolescentes começam a elaborar diferentes concepções de si mesmos, do que são e do que querem ser, sendo os pais, pontos de referência uma vez que são (ou deverão ser), os adultos mais significativos no mundo dos adolescentes.

Os pais como progenitores e cuidadores são fonte de abrigo e segurança, porém, são também, em outras situações, fonte de desacordos, visões diferenciadas, imposições não percebidas, controlo excessivo. Fleming (1988, p. 1) refere que *“o processo de transição da dependência para a autonomia transforma-se não só numa etapa longa do ciclo de vida como numa etapa de alta densidade sentimental.”*

À medida que a criança vai crescendo e tornando-se adolescente, procura uma maior autonomia da sua própria família (Fleming, 1988, Harter 1988). E esta evolução implica uma diferenciação de pontos de vista, interesse e de identificação.

Os pais são (ou devem ser) participantes ativos no processo de autonomia dos seus filhos, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem fora do contexto familiar, funcionando como um ‘filtro’ para as experiências dos adolescentes, transmitindo a sua interpretação da realidade de forma clara tendo em conta as suas crenças, valores e perceções.

Atualmente, o grande desafio coloca-se na reflexão sobre a forma como proporcionamos o ambiente necessário para o adolescente desenvolver a capacidade de interação com o meio e as condições que este meio lhe oferece, tirando proveito das suas experiências, e a perceção que o jovem cria das capacidades de interação e das condições com que é confrontado. Apesar de todas as oportunidades e benefícios com que é confrontado, o adolescente coloca a sua atenção, desde muito cedo, no grupo de pares sentindo-se desadequado/desadaptado face às sugestões de orientação que os seus pais indicam. As saídas e o estar com os amigos, constituem acontecimentos importantes e necessários na vida do adolescente e, por isso, devem ser negociados na e com a família da forma mais adequada.

O grupo de pares, o/a namorado/a ou outros adultos significativos assumem um papel que poderá ter igual ou maior importância que as figuras parentais. Uma das razões para tal facto acontecer sustenta-se também no tempo que é dedicado a estas novas figuras, na proximidade de interesses, na busca do desconhecido, mas também no respeito pelas figuras da autoridade que nem sempre implica um à-vontade na abordagem de certos assuntos (Bowlby, 1991; Moura, 2005)

Vivencia-se nesta fase uma dualidade de sentimentos, se por um lado, a presença dos pais é imprescindível no apoio parental que continuam a necessitar, por outro lado, sentem uma vontade de libertação, de obtenção de autonomia. É o desejo de adquirir uma individualidade, e por outro, o desejo de permanência na ligação com os elementos familiares (Fleming, 2003).

A adolescência tem sido um período de desenvolvimento amplamente investigado, bem como a influência das atitudes parentais no seu desenvolvimento. Contudo, e devido a todas as mudanças ao nível familiar que ocorrem atualmente no contexto económico-social, é pertinente continuar a investigar esta temática.

É do conhecimento de todos que a rápida explosão tecnológica tem (particularmente na nossa amostra que é basicamente do tipo rural, 88.30%) originado um abismo entre pais e filhos, uma vez que a maioria dos pais não acompanha esta evolução, ficando muito desfasados quanto aos interesses e preferências dos seus filhos. Por outro lado, as exigências do mercado de trabalho marcam diferentes formas de estar em família, limitando o tempo que se usufrui em comum e, sobretudo nesta época de crise, poderá restringir, em muito, a qualidade do tempo passado em conjunto. Todos estes fatores, juntamente com a permeabilidade de relações sociais estabelecidas, parecem interferir de forma muito significativa na relação pais-filhos e na perceção que os últimos terão dos primeiros.

2. A FAMÍLIA

2.1 CONCEITO DE FAMÍLIA

É necessário ter algum cuidado quando se fala de família, uma vez que olhando para as diversas sociedades, o conceito de família é bastante diversificado. A família tal como a conhecemos foi evoluindo e adaptando-se ao seu tempo histórico e social.

As alterações foram muitas no que diz respeito ao conceito de família. Pensar na família como núcleo familiar e nos laços de consanguinidade é, nos dias de hoje, desadequado, pois a variabilidade das famílias contemporâneas levou ao desenvolvimento de outras concepções e de outros modelos teóricos, incidindo sobretudo numa perspectiva sistémica, em que a família é considerada como um grupo social especial, caracterizado pela sua intimidade e pelas suas fortes trocas de relações, sendo entendida como um sistema complexo, composto por subsistemas integrados, interdependentes e em inter-relação com um contexto sócio histórico- cultural (Dessen & Ramos, 2010; Dessen, 2010).

A Família é a primeira mediadora entre o homem e a cultura. Enquanto contexto de socialização ela constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo, assumindo um papel decisivo e essencial no desenvolvimento dos seus elementos (Soares & Almeida, 2011). Deve ser entendida na sua globalidade, como um todo, como um sistema que cria através das relações e interações algo único e que não se sobrepõem à soma dos elementos que a compõem (Machado, 2012).

Atualmente é vista como um pilar básico na vida do indivíduo, constituindo-se num contexto primário, substancial ao desenvolvimento e formação do ser humano pela interação de múltiplas gerações, em função do desenvolvimento e das características pessoais que caracterizam cada elemento (Cruz, 2013).

Mesmo com a suposta crise que a instituição família possa estar a sofrer, ela continua a ter um papel fundamental na organização e manutenção dos constructos psicológicos (atitudes, valores, personalidade, motivação, etc.), tendo como objetivo central, a formação social e humana das pessoas ao nível inter e intrafamiliar (Formiga, 2013). Constitui o meio ideal para a elaboração e aprendizagem de dimensões significativas da interação, tais como, a linguagem, a comunicação e as relações interpessoais (Alarcão, 2006).

Audolfi (1995, *cit. in* Machado, 2012), considera a família como um sistema de interação que domina e liga dentro dela os vários elementos individuais e a exploração

das relações interpessoais e das normas que regulam a sua vida como um grupo. A família pode ser considerada como um sistema aberto, social e auto-organizado e em interação com outros sistemas (escola, trabalho, bairro). Ainda segundo este autor (Audolfi 1995, *cit. in* Machado, 2012), a família não é um ser passivo, mas sim um sistema intrinsecamente ativo, onde cada mudança no seu interior (nascimento de filhos, luto, separação, etc.) ou no seu exterior (mudanças de trabalho) refletir-se-á no sistema de funcionamento familiar, exigindo uma constante adaptação.

Segundo Bronfenbrenner, 2005 (*cit. in* Delgado, 2010), a família constitui a estrutura mais capaz de alimentar e sustentar o funcionamento efetivo do ser humano, ao longo de toda a sua vida (e não apenas durante a infância ou juventude), nos vários domínios da atividade humana: intelectual, social, emocional e psicológica.

A família é considerada como a primeira e mais importante instituição quer do processo de individualização psicológica, quer do processo de socialização de cada ser humano. E é nela que estabelecemos relações com aqueles que nos são mais significativos – talvez uma das partes mais importantes das nossas vidas. Estas relações significativas, tanto podem ser fatores de risco ou de proteção, uma vez que ora promovem sentimentos de segurança e autoestima contribuindo para o bem - estar global do sujeito, ora podem gerar situações de sofrimento (Canavarro, 1999).

Para Sampaio & Gameiro (1985, *cit. in* Alarcão, 2006, p.39), a família é como “*um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo do processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados.*”

A figura dos pais, como primeiro núcleo social da criança, tem grande influência no seu processo de desenvolvimento social, cognitivo e psicológico (Salvador & Weber, 2005). Os pais são, quase sempre, os primeiros socializadores da criança. São eles que têm com ela os primeiros contactos sociais e é através deles que a criança observa as primeiras interações exteriores.

Esta função de socialização da família pode ser perspectivada pelo menos de duas maneiras: a de ajudar (ou mesmo ensinar), transmitir conhecimentos à criança na realização de tarefas; e a de controlar o seu comportamento social de maneira a que este se apresente em conformidade com os padrões sociais, morais ou convencionais da comunidade / sociedade onde está inserida (Cruz, Salvado & Gamelas, 1994).

2.2. O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DO ADOLESCENTE

No decorrer dos séculos XIX e XX, os adolescentes tornaram-se objeto de uma atenção acentuada no seio da família e fora dela (Fleming, 1993).

É consensual a importância da família, sobretudo das figuras parentais, como um fator determinante do desenvolvimento e da competência das crianças. As famílias são declaradamente o primeiro contexto de socialização das crianças e de certeza aquele que as influencia de forma mais continuada. É ela que facilita às crianças os seus contactos precoces com a sociedade. Contudo, o papel assumido pela família no decurso da adolescência, já não é assim tão consensual. Se alguns investigadores sustentam a importância que as relações com os pares assumem nesta fase em detrimento do papel da família, outros consideram que a família continua a desempenhar um papel determinante no bem-estar e equilíbrio do adolescente (Noller 1994, *cit. in* Peixoto, 2004).

A família pode ser vista como um laboratório de vivências relacionais e de aprendizagem. É no seio da família que a criança, o adolescente e o adulto se vão desenvolvendo ao longo do seu ciclo vital. Harter (1988) identifica não só a importância do desenvolvimento cognitivo, mas também a do desenvolvimento afetivo-emocional que se vai estabelecendo com as diferentes redes de relações sociais, nomeadamente com a família mais próxima e a mais alargada, bem como os restantes pessoas significativas.

Esta relação que a criança estabelece desde que nasce com as figuras parentais tem o nome de Vinculação, que se pode definir como uma ligação afetiva duradoura, caracterizada pela tendência a procurar e a manter uma proximidade relativamente a uma figura específica, especialmente perante situações de stress (Moura, 2005). Desta forma, a vinculação pode ser conceptualizada como um laço emocional, experienciado com outro, que é percebido como uma fonte de segurança e que providencia uma base segura a partir da qual o indivíduo explora o mundo. A vinculação é um laço emocional que difere de outros laços, visto que proporciona ao indivíduo diferentes tipos de experiências para exploração do mundo.

Bowlby (1960,1961) chegou à conclusão que, a partir dos seis meses de idade, a criança tende a apresentar uma sequência de comportamentos típicos, como resposta à separação da mãe. Estes comportamentos estão agrupados em três fases sequenciais distintas: 1) *protesto*: pode iniciar imediatamente após a separação, ou ser mais tardia e

manifestar-se durante alguns dias. Nesta fase os comportamentos da criança revelam grande preocupação com a perda da mãe, procurando a mesma e chegando por vezes a rejeitar figuras alternativas; 2) *desespero*: nesta fase, apesar de ainda se verificar preocupação pela ausência da mãe, o seu comportamento sugere o desânimo e uma postura passiva, não envolvida no meio que a rodeia; 3) *desvinculação*: parece existir um acordar, aceitando lentamente as figuras que dela se aproximam. Bowlby (1969/1991) refere ainda que nesta terceira fase a sociabilidade é apenas aparente, pois o outro deixou de ser motivo de interesse para a criança.

Segundo Moura (2005) a funcionalidade biológica da vinculação é colaborar no auxílio (físico e psicológico) e na sobrevivência do indivíduo tendo em vista a continuidade da espécie.

Se num primeiro momento o estudo da vinculação se centralizava na fase da infância, estudos posteriores acerca desta temática vieram investir no prolongamento da vinculação ao longo do ciclo de vida, sendo esta fruto das experiências relacionais mais precoces.

Segundo alguns autores os modelos desenvolvidos durante a infância têm maior propensão para moldar os novos modelos relacionais, sendo que qualquer deles, desenvolvido durante a adolescência (e posteriores fases de desenvolvimento) é, em parte, resultado das experiências relacionais mais precoces. Bowlby considera que o comportamento de vinculação se tornou um comportamento característico de muitas espécies durante a sua evolução, porque contribui para a sobrevivência do indivíduo (Soares, 1992).

O processo de vinculação é muito importante, não só no desenvolvimento da criança e do adolescente, mas ao longo de todo o ciclo vital, influenciando muitas das vezes as posturas adotadas em diferentes situações.

A Teoria da Vinculação começou por ser testada por Spitz (1965) e especialmente por Bowlby (1969) que comprovaram a necessidade que um recém-nascido tem de se ligar afetivamente a um ser adulto da mesma espécie, que lhe providencie os cuidados básicos, nomeadamente alimentação e proteção. Esta teoria considerava que os vínculos primários possuem uma importância relevante para a construção de uma personalidade equilibrada. Estas ligações afetivas constituem-se como a base de segurança que permite à criança explorar o mundo que a cerca e desta forma desenvolver-se positivamente. “*A teoria da vinculação tem como tese principal que a relação entre a mãe e a criança, durante os primeiros tempos de vida, influencia*

o funcionamento ulterior intra e interpessoal do indivíduo desde a infância até à idade adulta “ (Canavarro, 1999, p. 110).

Na perspectiva de Bowlby (1969, *cit. in* Canavarro, 1999), vinculação é o tipo de relação caracterizada com base na segurança que se sente quando está presente a pessoa a quem o indivíduo se sente vinculado. Estudos de Lewitt (1991) ou Sroufe (1988) referidos por Canavarro (1999) vieram colocar em causa a Teoria da Vinculação durante a infância tal como Bowlby preconizava inicialmente, que centrava na mãe a única figura com a qual a criança era capaz de construir este tipo de vínculo. Para estes autores o processo de capacidade de construção de relações interpessoais será também marcado “*pelo contexto global das relações familiares e pelas relações com outros pares sociais (família mais alargada, irmãos, professores, crianças com idade semelhante e outros)*” (Canavarro, 1999, p. 91).

Outros estudos, como os de Greenberg e Safran (1987), também referidos por Canavarro (1999), ressaltaram ainda a importância desta vinculação a outros adultos, não só para o desenvolvimento cognitivo da criança, mas também para a construção da forma como esta expressa o seu comportamento e as suas emoções. Para estes autores, a emoção permite a adaptação adequada ao meio, numa perspectiva em que a cognição e a emoção são duas faces da mesma moeda. Deste modo, pode constatar-se que a capacidade de construir a autonomia e a forma de explorar o mundo dependem em muito da possibilidade que a criança tem de estabelecer relações de confiança, às quais estão associados laços afetivos, e que lhe permitam construir a sua identidade com a segurança de que alguém a apoiará.

Estudos mais recentes reforçam o papel protetor da vinculação segura ao demonstrar que os adolescentes mais adaptados são os que recorrem (ou podem recorrer) aos pais em momentos de dificuldade. O importante não é o facto de recorrerem efetivamente à figura de vinculação (em termos de presença física – como o faziam antes), mas sim à ideia, à representação que têm dessa figura de vinculação – o modelo interno que facilita a construção da autonomia psicológica - tarefa a concretizar o longo da adolescência (Machado, Fonseca & Queiroz, 2008).

Numa perspectiva desenvolvimentista e sistémica, um comportamento vincutivo com um adulto eficaz permite à criança reduzir os seus medos e ansiedades e sentir-se suficientemente segura para explorar o meio que a cerca e construir, no futuro, relações interpessoais gratificantes. Bowlby (1980 *cit. in* Canavarro, 1999) acreditava que as expectativas de eficácia pessoal ou do autoconceito podem ser

condicionantes positivas na capacidade de qualquer indivíduo para ultrapassar traumas ou situações de graves carências afetivas.

Segundo Strecht (2003), os primeiros anos de vida são essenciais e servem de base para a construção emocional de cada indivíduo. Para este autor a pior forma de abandono é a indiferença, ou como ele refere, «*a presença ausente*» pois, mais grave que a ausência física, é a morte psicológica que provoca e que origina a ausência de vinculação, o que poderá fomentar a posterior incapacidade de se sentir empatia pelo outro, o que está na base, segundo o autor, de grande parte dos comportamentos antissociais.

Alguma investigação tem demonstrado a importância e o impacto que a qualidade da relação com a família tem em vários aspetos na vida do adolescente, nomeadamente ao nível do ajustamento académico, na satisfação com a escola e na representação de si próprio (Peixoto, 2004), assim como a nível da socialização (Morgado, Vale Dias, & Paixão, 2013).

2.3.PARENTALIDADE

Ser Pais é talvez a tarefa mais desafiante e complexa da vida adulta, uma vez que, apesar das múltiplas fontes de influência que incidem sobre a criança, os pais são os adultos com maior responsabilidade na sua educação e na aquisição de valores pela criança. A nível social, a responsabilidade formal pela educação das crianças é, em primeiro lugar, atribuída aos pais. Assim, o afeto positivo, dominante no ambiente relacional entre pais e filhos, coloca os pais numa posição de destaque no que respeita à influência na aprendizagem de padrões sociais e de valores pela criança. Tal como a partilha de espaços e de tempo possibilita (idealmente) aos pais, estarem em vantagem face a outros adultos, na perceção e compreensão do comportamento dos filhos. Inerente à definição de parentalidade existe também um conjunto de funções e papéis desempenhados pelos pais.

Os pais são os adultos de referência, os cuidadores essenciais na vida das crianças, desempenhando um papel único em todas as fases do seu desenvolvimento. Esta relação pais/filhos não é feita num só sentido, mas num ciclo de reciprocidades, e caracteriza-se por uma mútua e complexa influência intergeracional, em que a criança desempenha um

papel ativo nesta díade. A forma como a parentalidade se exprime tem evoluído ao longo do tempo e de acordo com os objetivos da família e as necessidades de cada elemento através de respostas diferenciadas (Alarcão, 2006).

A parentalidade constitui-se como um motor fundamental de crescimento e desenvolvimento da família, representando as figuras parentais uma fonte de influência no percurso de desenvolvimento da criança (Cruz, 2013). De acordo com esta autora, o conceito de parentalidade refere-se “*ao conjunto de ações encetadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos seus filhos, no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade*” (p.13). É interessante notar que o exercício da parentalidade pode ainda ser visto como fonte de desenvolvimento das próprias figuras parentais (Franco-Borges, Vaz-Rebelo, & Vale-Dias, 2013).

Para Eduardo Sá (2002, p.213) parentalidade é “*a qualidade relacional que consolida a personalidade da criança. As experiências positivas (...) que reforçam a capacidade de superar as situações de risco.*”

Por outro lado, as vivências mais negativas, no sentido de uma ausência de relações significativas com as figuras parentais (i.e. relações mais desestruturantes), fazem com que o sujeito reproduza insucessos contínuos que, de alguma forma, o tornam mais vulnerável (Malpique, 1999).

Palácios e Rodrigo (1998 *cit. in* Cruz, 2013) consideram que existem algumas funções essenciais características da parentalidade como: a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência e saúde; disponibilizar à criança um mundo físico previsível e organizado com espaços e objetos que permitam as rotinas; responder às necessidades de compreensão cognitiva das realidades extra familiares; satisfazer as necessidades de afeto, confiança e segurança (construção de relações de vinculação), assim como das necessidades de interação social da criança e sua integração na comunidade. A parentalidade deve ser compreendida, enquanto relação complexa (que envolve componentes como comportamentos, cognições e afetos), em que os pais influenciam e são influenciados pelos seus filhos (i.e. as emoções estão intrinsecamente ligadas às ações e às cognições).

Segundo Dix, 1991 (*cit. in* Fleming, 1993), o afeto parental positivo prediz consistentemente resultados de desenvolvimento favoráveis à criança, enquanto que os afetos negativos surgem como fatores extremamente nocivos para o desenvolvimento da criança, quando persistentes e intensos. As emoções parentais negativas, quando

orientadas para a criança, provocam distorções cognitivas e orientam os pais para comportamentos coercivos e de desvalorização face aos filhos, mesmo em famílias consideradas normais.

Vários estudos têm demonstrado que a qualidade da relação familiar tem um forte impacto em diversas dimensões da vida dos filhos, especialmente na fase da adolescência com o ajustamento académico (Soares & Almeida, 2011). A qualidade da relação com os pais surge mesmo como fator protetor em relação a problemas de comportamento antissocial na adolescência (Vale Dias & Reboredo, 2011). Contudo, a qualidade da relação e a forma de interação por parte dos pais é influenciada pelo nível económico da família, o nível de *stress* parental, o tipo de relações conjugais, as redes sociais dos pais, entre outros fatores (Bronstein, 2002).

A qualidade das relações pais-filhos reflete-se num modelo a seguir, no qual as crianças esperam experimentar e utilizar durante a sua vida. Isto é, as crianças que vivem relações de segurança e apego com os pais visam experimentar relacionamentos positivos e gratificantes com os outros, em contrapartida, as crianças que vivem relações de apego inseguras esperam vivenciar relações negativas e insatisfatórias (Murray & Curtner-Smith, 2008).

Cecconello, Antoni e Koller (2003) referem três características e essenciais às relações familiares: **a reciprocidade**, em que os elementos se influenciam uns aos outros; **o equilíbrio do poder**, que deve acontecer de forma gradual e paralela ao desenvolvimento, promovendo assim o desenvolvimento da autonomia; e **o afeto**, pois quanto mais positivas e calorosas forem as relações familiares, maior a probabilidade de ocorrer um desenvolvimento de forma adequada e adaptada.

Uma criança que vive relações fortes e estáveis com as figuras parentais desenvolve de uma forma positiva aspetos da sua vida afetiva e social, essenciais ao bom desenvolvimento e formação do ser humano, como uma adequada autoestima, confiança em si mesma e nos outros, capacidades de cooperação, entre outros aspetos (Pires, 2007; Torres, Santos & Santos, 2008). Em contrapartida, quando isto não se verifica, a criança tem tendência a desenvolver uma personalidade instável, muito centrada em si própria, revelando sentimentos de insegurança e dificuldades em estabelecer ligações afetivas equilibradas e adequadas (Pires, 2007).

É muito importante a forma como age e como se comporta a base nuclear da família, pois os descendentes tendem a elaborar um processo de imitação face aos padrões vividos, servindo de modelo para o seu próprio desenvolvimento (Dessen,

2010). As interações no seio familiar são fatores preponderantes no desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente. O comportamento parental «real» é, em si mesmo, inacessível e as percepções das atitudes parentais parecem ser mais importantes para os adolescentes do que o comportamento dos pais em si (Lytton, 1980 *in* Fleming, 1993). Schaefer (1965, *in* Fleming 1993) refere que é mais importante para o desenvolvimento da sua personalidade a forma como as crianças e os adolescentes percebem o comportamento dos seus pais do que o comportamento dos pais propriamente dito. Esta perspetiva acentua a importância dos processos internos como mediadores entre os estímulos e as respostas e incide na convicção de que não respondemos ou reagimos diretamente aos acontecimentos mas sim às representações que efetuamos dessas situações.

Os estudos têm-se preocupado fundamentalmente com o contributo que as ideias e ações parentais prestam na determinação das variáveis das crianças, não considerando o contributo destas últimas para com as ideias e ações parentais (Cruz, 2013). Ou seja, é importante pensar nestas influências como bidirecionais e perceber quais as suas consequências nas diversas díades existentes na família. *Se é verdade que o comportamento parental funciona como fator de influência da criança, também é verdade que este é influenciado por múltiplos fatores determinantes, mais ou menos proximais/distais em relação à díade pais-filhos.* (Cruz, 2013, p. 93) Isto ilustra bem como os comportamentos de pais e filhos são contingentes uns aos outros. Assim como a criança se desenvolve em resposta às influências familiares, também as relações familiares se alteram em resposta ao desenvolvimento individual, e esta multidireccionalidade de influências no interior da família é particularmente evidente na adolescência (Cavaco, 2010).

2.4. ATITUDES EDUCATIVAS PARENTAIS/ ESTILOS PARENTAIS

A qualidade das práticas parentais na infância constitui um ponto fulcral no desenvolvimento equilibrado e ajustado da criança. Os pais serão, em princípio, os primeiros educadores e agentes socializadores da criança, motivo pelo qual as suas práticas irão, inevitavelmente, influenciar as aprendizagens e o comportamento dos seus filhos no futuro. O relacionamento familiar, a influência dos estilos parentais e da

comunicação familiar desempenham funções importantes no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, assumindo um papel decisivo no ajustamento e desenvolvimento de competências psicossociais e de saúde mental (Morgado & Vale Dias, 2012; Morgado, Vale Dias & Paixão, 2013; Sousa, 2009; Vale Dias & Reboredo, 2011).

Considerada a base crucial da identidade, a família determina as primeiras relações sociais, assim como os contextos onde ocorrem a maior parte das aprendizagens iniciais que efetuamos acerca das pessoas, situações e capacidades individuais (Fleming, 1988). A atmosfera emocional da família, o modo como os filhos são educados, ensinados e preparados para a vida, as oportunidades e dificuldades que a vida familiar coloca ao desenvolvimento normal, são fatores, que se encontram presentes desde o nascimento e se prolongam ao longo da adolescência.

Vários estudos comprovam que a forma como os pais interagem e educam os seus filhos é fundamental para a promoção de comportamentos socialmente adequados (Franco-Borges, Santos, Oliveira, Vaz-Rebello & Vale Dias, 2012; Morgado, Vale Dias & Paixão, 2013; Vale Dias & Reboredo, 2011). Práticas parentais adequadas, possibilitam à criança um desenvolvimento equilibrado e podem contribuir significativamente para uma aprendizagem correta das habilidades sociais. As relações positivas na família, o suporte emocional e social dos pais e um estilo de disciplina parental construtivo e consistente tendem a estar relacionados com maiores índices de bem-estar e de ajustamento social.

Quando se fala da interação parental e das suas práticas educativas, é possível identificar duas dimensões distintas na interação entre pais e filhos - as estratégias utilizadas pelos pais para alcançarem os objetivos específicos em diferentes domínios, que se designa por *práticas educativas*, e o padrão global de características de interação em diferentes situações, podendo o comportamento parental expressar sobretudo expressões de afetividade, responsividade e autoridade, que se designa de *estilos parentais* (Ceconello, Antoni e Koller, 2003). Relativamente às práticas parentais estas alternam entre situações, porém, no que respeita aos estilos parentais, estes parecem coerentes, independentemente da situação e das interações entre pais-crianças (Oliveira, Marin, Pires, Frizzo, Ravanello & Rossato, 2002; Pacheco et al., 2008).

Os estilos parentais vão além das práticas parentais. Os estilos parentais são considerados uma variável do seio familiar, é o contexto e o clima emocional que decorre das interações entre pais e filhos, através dos esforços estabelecidos para educar

e modelar com base em crenças e valores previamente adquiridos (Soares & Almeida, 2011; Cruz, Raposo, Ducharne, Almeida, Teixeira & Fernandes, 2011; Pacheco et al., 2008). A avaliação dos estilos parentais permite perceber as práticas educativas que os pais exercem sobre os filhos.

Enquanto que os estilos parentais são uma construção útil na identificação das diversas formas que os pais têm de educar os seus filhos (Darling & Steinberg, 1993) e representam “o conjunto de atitudes que são transmitidas aos mais novos e que em simultâneo originam um clima emocional, no qual os pais atuam”, as práticas educativas dizem respeito “aos comportamentos com ou sem objetivos específicos, através dos quais os pais expressam os seus deveres parentais” (Darling & Steinberg, 1993, p.488).

Os primeiros estudos de parentalidade centram-se nos comportamentos educativos parentais, sendo utilizada habitualmente a abordagem tipológica, dos trabalhos desenvolvidos por Diana Baumrind (Soares & Almeida, 2011). No entanto, podemos destacar, entre outros estudos mais antigos, o modelo de Becker (1964, *cit. in* Cruz, 2013), que identificou três dimensões a partir da análise das avaliações do comportamento parental: **aceitação versus hostilidade; restritividade versus permissividade; envolvimento emocional ansioso versus desvinculação calma.**

Entre várias formas de conceitualização das relações que se estabelecem entre pais e filhos, foi Diana Baumrind, em 1966, quem impulsionou o estudo dos estilos parentais, ao englobar os aspetos afetivos e comportamentais na educação e criação dos filhos, considerando a autoridade dos pais uma dimensão descontínua, de controlo dos filhos, com base em crenças e valores parentais (Cruz *et al.*, 2011).

Baumrind interessou-se pelo estudo da relação entre pais e filhos (Pacheco *et al.*, 2008), analisando o modo como os diferentes padrões de controlo parental poderiam afetar o desenvolvimento dos filhos. Ao longo de todo o trabalho desenvolvido, a autora identificou ainda, dois aspetos importantes no que toca ao exercício da parentalidade: a responsividade e o controlo parental (Pacheco *et al.*, 2008). As suas pesquisas evidenciaram a variação normal de controlo parental sobre o desenvolvimento dos mais novos, reformulando assim a visão antiga do controlo, atribuída ao uso de rigidez e punição física (Cecconello et al., 2003).

Diana Baumrind (1965), uma das pioneiras nos estudos sobre as estratégias educativas intrafamiliares, salienta a importância da intensidade do controle parental, juntamente com o apoio e afeto na execução das estratégias para o desenvolvimento

humano. E afirma que o controle, o apoio e o afeto permeiam as atitudes dos pais para com os filhos. A autora identificou, retomando a pesquisa de Baldwin e com base na tipologia sociológica das lideranças de grupo desenvolvidas por White e Lipitt, três tipos de estilos parentais: o **autoritário**, o **autorizante (ou autoritativo)** e o **permissivo**, que se acreditam serem decisivos no processo de desenvolvimento e formação das crianças/jovens, assumindo os pais como tipos especiais de liderança (Soares & Almeida, 2011).

O **estilo parental autorizante (ou autoritativo)**, (representado por um elevado nível tanto de controlo como de afeto), em cujos pais tentam direcionar as atividades dos filhos de forma racional e orientada, incentivando o diálogo e o raciocínio. Este estilo parental encoraja a troca de ideias e respeita os interesses e os pontos de vista dos seus filhos, não os restringindo, mas não baseiam as suas decisões no consenso ou na vontade única dos filhos. A comunicação pais/filhos é clara e aberta, baseando-se no respeito mútuo e é encorajada a tomada de decisões. Os pais autorizantes estimulam nos filhos a autonomia, a individualidade, e promovem a aquisição de competências psicossociais que permitam enfrentarem situações mais stressantes. O poder parental é utilizado para monitorizar as condutas dos filhos, de forma a corrigir as atitudes consideradas negativas e valorizar as positivas. Existe um ambiente familiar caloroso e estimulante, em que os pais assumem uma postura de apoio face às necessidades dos filhos, com afeto (Baumrind, 1966, 1968).

O **estilo parental permissivo**, é caracterizado essencialmente por pais muito tolerantes e pouco autoritários, que utilizam o menos possível a punição, fazem poucas exigências por comportamentos maduros e permitem uma considerável autorregulação por parte dos filhos. Não se assumem como agentes ativos na modificação do comportamento dos filhos ou como modelo, mas sim como um recurso disponível para satisfazer os seus impulsos. Este estilo parental pode ainda ser dividido em dois diferentes estilos – indulgente e negligente. O estilo indulgente diz respeito a pais que respondem aos pedidos das crianças e são carinhosos, não sendo exigentes quanto a normas ou deveres, nem atuando como modelos de comportamento; enquanto que o estilo negligente se refere a pais que não se envolvem nas suas funções parentais, havendo uma desresponsabilização crescente ao longo da vida da criança, mantendo apenas a satisfação das necessidades básicas. Podem considerar-se como principais características deste estilo parental a ausência de normas e regras; a elevada tolerância e aceitação dos impulsos das crianças; a pouca estimulação da criança; os baixos níveis de

exigência, a falta de autocontrole e de autoconfiança podem criar nos filhos um sentimento de excessiva dependência e superproteção (Baumrind, 1966, 1968).

O **estilo parental autoritário** (caracterizado por um alto nível de controle e baixo nível de afeto), que está presente em pais que modelam, controlam e avaliam o comportamento dos filhos de acordo com as regras de conduta rígidas, inflexíveis e absolutas. Estes pais percebem a obediência como uma virtude e consideram a punição como a melhor forma de fazer os seus filhos agirem de acordo com o que eles defendem estar correto. O estilo parental autoritário caracteriza-se essencialmente pela obediência, pelo respeito à autoridade, pelo trabalho, pela tradição dos pais e pela preservação da ordem. Não há qualquer estímulo à comunicação aberta e bidirecional entre pais e filhos. A comunicação é pautada por uma baixa responsividade e rejeição, não se valorizando o diálogo, devido ao elevado grau de exigência e controle parental. Os padrões são rígidos, utiliza-se a punição e, muitas vezes, a força física para disciplinar os filhos (Baumrind, 1966, 1968).

Segundo Diana Baumrind (1966, 1968) os estilos parentais referem-se a um padrão de comportamento parental demonstrado dentro de um clima emocional, e podemos falar em três estilos, assentes nas diferentes combinações de duas dimensões básicas - o controle e o afeto, aceitação e suporte.

A dimensão controle tem implicações adaptativas, uma vez que influencia a capacidade da criança para viver em grupo e em sociedade. Esta dimensão é considerada responsável pela promoção da conformidade e aceitação de regras e normas da sociedade, podendo agir como facilitador no controle do comportamento (revelado pelas várias ações, como a comunicação de regras de conduta, ações que visam o cumprimento de regras e supervisão) e como inibidor no controle psicológico (recorrendo a técnicas de manipulação das emoções; um controle intrusivo e/ou coercivo que interfere no desenvolvimento psicológico e emocional da criança). Este tipo de controle poderá interferir no desenvolvimento da autonomia e do sentido de identidade e avaliação da criança, podendo ter um efeito negativo nela própria (Barcer, 2002; Steinberg, 2005 *cit. in* Esteves, 2010).

A dimensão afeto refere-se a um conjunto de características parentais que incluem o suporte, a aceitação, a disponibilidade afetiva, as expressões de afeto, o envolvimento positivo, a sensibilidade para os estados psicológicos da criança e resposta adequada às suas necessidades (Rhoner, 2004 *cit. in* Esteves, 2010).

Os estudos de Baumrind foram alvo de algumas críticas, nomeadamente, quanto à homogeneidade da amostra (constituída por famílias brancas de zonas urbanas e de nível socioeconómico médio) e no fato da autora se centrar demasiado na dimensão do controlo parental e não tanto na dimensão afeto (Pereira, 2007).

De acordo com alguns estudos a influência positiva que o estilo parental autorizante tem no desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes, está associado a melhores níveis de ajustamento psicológico e comportamental, de competência e responsabilidade social, assertividade, capacidade de adaptação, autoestima e níveis baixos de ansiedade, depressão e problemas de comportamento (Baumrind, 1966; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987 *cit. in* Esteves, 2010).

O relacionamento familiar, a influência dos estilos parentais e da comunicação familiar desempenham funções importantes no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, assumindo um papel decisivo no ajustamento e desenvolvimento de competências psicossociais e de saúde mental (Sousa, 2009).

Os que sobrevivem não são os mais fortes da espécie nem os mais inteligentes. Sobrevivem os mais flexíveis e adaptáveis às mudanças.

Charles Darwin

(A origem das Espécies, cit. in Marcos, 2012)

3. RESILIÊNCIA

3.1. CONCEITO DE RESILIÊNCIA

A relação pais e filhos pode ser considerada um dos contextos afetivos mais importantes ao longo do processo de desenvolvimento/socialização da criança.

A existência de vínculos efetivos é considerada como um fator importante para promoção da Resiliência. A aceitação incondicional do indivíduo enquanto pessoa, principalmente pela família, assim como a presença de redes sociais de apoio, permitem o desenvolvimento de comportamentos resilientes.

O desenvolvimento de capacidades de resiliência nos sujeitos passa pela mobilização e ativação das suas capacidades de ser, estar, ter, poder e querer (i.e. pela sua capacidade de autorregulação e autoestima). Ajudar as pessoas a descobrir as suas capacidades, aceitá-las e a confirmá-las positiva e incondicionalmente é, uma forma de as tornar mais confiantes e resilientes para enfrentar a vida do dia-a-dia por mais adversa e difícil que se apresente (Tavares, 2001).

Etimologicamente, a palavra resiliência vem do latim *resiliens*, que significa voltar, recuar (...). Na física, resiliência significa a capacidade de uma substância voltar à sua forma original quando a pressão é removida. No contexto das Ciências Humanas, mais especificamente às áreas da Psicologia e da Educação, o conceito evoluiu e adquiriu características que parecem permitir avaliar os indivíduos de acordo com as suas capacidades de enfrentarem adversidades (Yunes, 2003), e ultrapassá-las, adaptando-se de forma equilibrada, saudável e fortalecidos, revelando assim uma extraordinária capacidade adaptativa (positiva) em meios adversos e com riscos significativos.

O estudo da resiliência iniciou-se na década de oitenta, no âmbito de estudos das ciências sociais sobre a capacidade de superação demonstrada por alguns indivíduos, de situações de grande adversidade, alcançando bem-estar físico, emocional e social. O

entendimento desta capacidade humana foi-se alterando ao longo do tempo. O conceito de ‘resiliência’ pode ser entendido como traço e como processo dinâmico. O termo “Resiliente” (resiliency) deve ser utilizado para designar o traço e o termo “Resiliência” (resilience) para designar o processo (Luthar, *et al*, 2000 *cit. in* Ribeiro & Morais 2010). Como traço, para os que a consideram como algo que já nasce com o sujeito, e como processo para aqueles que a consideram como uma construção ao longo do desenvolvimento, sendo assim um processo dinâmico, no qual se pode intervir melhorando, otimizando ou mesmo dotando os indivíduos de fatores que lhes permitam ser resilientes.

A resiliência psicológica é um fenómeno que tem vindo a ser investigado enquanto um recurso psicológico que possibilita ao sujeito enfrentar e adaptar-se positivamente nas situações adversas de intenso sofrimento e stress.

Segundo Wolff (1995), a resiliência deve ser determinada pela forma como os jovens percebem a sua capacidade para lidar com situações de risco. A importância dos padrões de interação dentro e fora do contexto familiar, a importância da vinculação pais-filhos no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, o afeto parental, o encorajamento e a assistência, a coesão e o cuidado dentro da família ou uma relação próxima com um adulto significativo, estão associados com a resiliência nos jovens. A instabilidade emocional e afetiva conduzem a aquisição de comportamentos pouco resilientes, que em nada, contribuem para o desenvolvimento equilibrado do sujeito. Fatores familiares, como a atenção por parte dos pais ou do principal cuidador e o afeto parental melhoram a autoestima e a autoeficácia, favorecem assim a resiliência.

Segundo Tavares (2001, p.29) *“a resiliência é a capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, tendo uma atitude otimista, positiva e perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates – uma característica de personalidade que, ativada e desenvolvida, possibilita ao sujeito superar-se e às pressões de seu mundo, desenvolver um auto-conceito realista, autoconfiança e um senso de autoproteção que não desconsidera a abertura ao novo, à mudança, ao outro e à realidade subjacente.”*

É a percepção do afeto parental, das relações afetivas entre pais e filhos, o sentimento de possuir uma base de segurança interna (ligada às primeiras experiências de vinculação), assim como o sentimento de pertencer a uma família, de ser importante e amado pelos pais, que fornece uma segurança interna e favorece a construção de

recursos de resiliência. Sem dúvida, a resiliência é um conceito importante, com múltiplas possibilidades de aplicação, uma vez que pode contribuir para maior compreensão acerca do processo de construção do conhecimento, muitas vezes desafiado, pelas adversidades com as quais os seres humanos se deparam ao longo de sua existência.

Para Grotberg (2005, p.15), a resiliência é *“a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por experiências de adversidade.”*

Segundo Papalia *et al* (2006, p.430), *“as crianças resilientes são aquelas que resistem a situações adversas, que funcionam bem perante desafios, ou ameaças, ou que se recuperam de eventos traumáticos que teriam um impacto bastante negativo no desenvolvimento emocional da maioria das crianças.”*

Para Boris Cyrulnik (2013), resiliência é como uma *pérola* - o resultado da reação da ostra à agressão de um grão de areia. Tal como a ostra tem a capacidade de transformar um áspero grão de areia em algo valioso, também o ser humano perante um acontecimento marcante e sofrido, poderá descobrir capacidades que desconhecia e revelar uma enorme força perante situações que à partida só poderiam conduzir à fraqueza.

A resiliência é adquirida pela educação e pela experiência das dificuldades ultrapassadas, desenvolvendo-se a partir das relações que a criança estabelece com o meio (Pereira, 1991)

É importante não confundir resiliência com insensibilidade ou conformismo, ou até mesmo resignação. A resiliência propõe uma situação de positividade, de adaptação e/ou de fortalecimento após o sofrimento (ou desgaste).

Segundo Rutter (1979, *cit. in* Ribeiro & Morais, 2010), as crianças sobrevivem à exposição de um único fator de risco, enquanto que a exposição a múltiplos fatores de risco aumenta a probabilidade de inadaptação. Mas nenhuma criança ou adolescente está para além do risco e não deve ou pode ser completamente protegido. A exposição a fatores de stress moderados, a desafios e a riscos podem ajudar a desenvolver respostas adequadas e resilientes.

Segundo Anaut (2005, p.43) a resiliência é um processo complexo que resulta da interação do sujeito com o seu meio ambiente. Pode ser definida *“ como a arte de o sujeito se adaptar às situações adversas (condições biológicas e sociopsicológicas) desenvolvendo capacidades ligadas aos recursos internos (intrapsíquicos) e externos*

(ambiente social e afetivo), que permitem aliar uma construção psíquica adequada e a inserção social.”

Cyrulnik (1999, *cit. in* Anaut, 2005, p.44) refere que a resiliência em psicologia é muitas vezes definida como *“a capacidade de ser bem sucedido, de viver e se desenvolver positivamente, de maneira socialmente aceitável, apesar do stress ou de uma adversidade que normalmente implica o risco grave de um resultado negativo.”*

Na perspetiva de De Tychev (2001, *cit. in* Anaut, 2005, p.44), parece haver um consenso na definição de resiliência como *“a capacidade de o indivíduo se construir e viver de maneira satisfatória apesar das dificuldades e das situações traumáticas com as quais possa ser confrontado.”*

A resiliência não é constante nem definitiva. Um sujeito pode ser resiliente em determinados domínios e noutros não, dependendo de fatores protetores que alteram a reação aos perigos existentes no ambiente afetivo e social. A resiliência surge de um equilíbrio de forças. Não é um processo estável nem permanente, é construído e pode alterar-se consoante as circunstâncias da vida e os contextos ambientais (Anaut, 2005).

A resiliência não é uma qualidade ou um traço da personalidade que esteja sempre presente na vida dos adolescentes. Ela pode manifestar-se ao longo das suas vidas em função do contexto, do grupo de indivíduos em questão, dos riscos que lhes estão associados, dos fatores de proteção e dos resultados ou das respostas produzidas pelos adolescentes. A resiliência não se manifesta necessariamente da mesma forma perante riscos e contextos diferentes, uma vez que o adolescente pode assumir diferentes formas de comportamento em função dos riscos com que se depara e dos contextos onde está envolvido (Fergus & Zimmerman, 2005, *cit. in* Abreu & Xavier 2008).

Segundo Luis Rojas Marcos (2012, p. 59) *“a resiliência é um atributo natural e universal de sobrevivência que é composto por ingredientes biológicos, psicológicos e sociais.”* Este autor considera que existem seis fatores gerais (pilares da resiliência), que fazem parte da personalidade e da perspetiva de vida de cada um e são independentes da natureza da adversidade. Estes seis pilares da resiliência são elementos distintos e complementam-se: Ligações afetivas; Funções executivas; centro de controlo interno; Autoestima; pensamento positivo e motivos para viver.

O constructo de resiliência é dinâmico e, por isso, numa determinada fase da nossa vida poderemos manifestar comportamentos de adaptação positiva aos contextos e noutras, poderemos não ser capazes de nos adaptarmos tão eficazmente perante as

adversidades. De acordo com alguns autores (Benard, 1991;1995), a família e a comunidade constituem-se os contextos ecológicos (Bronfenbrenner, 1979,2002) mais importantes, de desenvolvimento da resiliência para os adolescentes.

Parece evidente que a qualidade da relação precoce pais-filhos tem um significado preditor para o sucesso nas tarefas de desenvolvimento posteriores, tais como a capacidade para resolução de problemas, estabelecimento de relações afetivas estáveis, autoestima positiva. Estudos longitudinais com crianças e adolescentes que estiveram sujeitos a experiências de elevado nível de sofrimento, mas demonstraram respostas adaptativas positivas face ao risco, apontam claramente para uma relação precoce pais-criança bastante afetiva e segura na sua primeira infância (Rutter, 1990; Masten & Coatsworth, 1998; Werner, 2004, 2005).

Rutter (1990), nos seus estudos concluiu que, em termos de análise da interação que de forma recorrente se dá entre as pessoas e o meio ambiente, se destaca o papel ativo que os indivíduos têm face ao que lhes ocorre, assinalando ainda que a resiliência não está apenas ligada à resistência ou debilidade constitucional das pessoas, mas à sua compreensão e reflexão internas sobre como cada pessoa distinta se percebe afetada pelos estímulos de stress, ou sobre como reage perante estes estímulos.

A resiliência reflete o lado positivo da competência no indivíduo, e no jovem, este constructo relaciona-se diretamente com a capacidade deste se relacionar com os pares de uma forma mais ou menos pró-social, podendo contribuir, através de ajuda, para uma boa integração na turma e/ou na escola constituindo-se como fator de proteção no desenvolvimento, aceitando e respeitando as normas de conduta estipuladas para aquela comunidade escolar e desenvolvendo-se de forma positiva na realização académica (Masten & Coatsworth, 1998, *cit. in* Abreu & Xavier, 2008).

Desta forma a escola pode ser um contexto promotor de resiliência nos alunos ao nível da dimensão académica, nomeadamente na promoção da realização académica, da dimensão pessoal, promovendo a autoestima dos alunos e fomentando as competências sociais com os pares e adultos.

De acordo com Anaut (2005), a resiliência constitui um modelo teórico original e complexo, que deve considerar tanto os fatores de risco como os fatores de proteção quer da criança, quer da sua família, quer da própria comunidade. Para Cyrulnik (2013), a resiliência não deve ser vista como um catálogo de qualidades de um indivíduo, mas como um processo de crescimento psíquico contínuo do nascimento até à morte, e que permite ao sujeito uma relação com o mundo que o rodeia, baseado na capacidade deste

se pensar, e neste sentido, construir e/ou ir construindo uma pele-psíquica flexível o suficiente, para que este consiga resistir e amparar o impacto da carga emocional, do trauma.

Masten (2001) afirma que a resiliência é comum no desenvolvimento de qualquer ser humano, no entanto é nos momentos adversos que o sujeito compreende as suas habilidades de superação.

Os adultos resilientes são descritos na primeira infância como pessoas afetuosas, ativas, e fáceis de lidar. No período da adolescência demonstraram um autoconceito e autocontrole elevados, facilidade em estabelecer relações interpessoais com amigos, professores e organizações comunitárias. Rutter terá concluído no mesmo sentido nos seus estudos longitudinais, observando que os fatores protetores influenciam de forma positiva face aos fatores de risco, atenuando e diminuindo a intensidade dos fatores de risco (Rutter, 1990).

Nos últimos 20 anos, a resiliência tem evoluído como conceito operativo no campo da saúde, especialmente nas áreas da infância e adolescência.

Surgem várias abordagens ao fenómeno “resiliência”, sendo que umas tocam mais na temática da vulnerabilidade, outras apelam mais para os fatores de risco, e outras ainda para a importância dos recursos internos e fatores de proteção.

As investigações sobre a resiliência têm demonstrado as suas falhas quando centram a sua atenção apenas no aspeto da vulnerabilidade do indivíduo ou nos fatores de risco, ignorando as suas competências e os fatores de proteção, tidos cada vez mais em consideração.

Nos últimos anos tem-se assistido à passagem de uma abordagem essencialmente centrada em torno da fragilidade, vulnerabilidade e fatores de risco, para a importância dos fatores de proteção e os recursos internos individuais, que ao serem mobilizados ajudam a amparar o trauma.

A resiliência foi, durante muito tempo, considerada um mito. Presentemente a literatura científica demonstra que a resiliência é uma resposta comum e que o seu cariz não indica patologia, mas sim um ajuste saudável das adversidades e de as enfrentar positivamente (Oliveira, 2010).

Segundo Dias (2007), a resiliência *«é de natureza dinâmica e pode variar através dos tempos e das circunstâncias da vida. Ela torna-se o resultado de um equilíbrio entre os fatores de risco, os fatores protetores e a própria personalidade do indivíduo»* (p. 65).

3.2. FATORES DE RISCO

Os fatores de risco são específicos a cada sujeito e de acordo com as características individuais, variam ao longo da sua vida, de acordo com o período de desenvolvimento em que este se encontra. A resposta que cada sujeito encontra para enfrentar o risco também difere, consoante o estilo de adaptação face ao stress e situação de risco. Um outro aspeto é a possibilidade de um único fator de risco se multiplicar em inúmeros fatores de risco, aumentando a complexidade de resposta do sujeito que, na impossibilidade de recursos protetores para uma resposta adaptativa, poderá desenvolver uma perturbação emocional ou comportamental (Spence & Matos 2000).

Segundo Anaut (2005), os fatores de risco podem ser agrupados em três categorias:

Os **fatores centrados na criança**: a prematuridade, o sofrimento neonatal, a gemelaridade, a patologia somática precoce (baixo peso à nascença, danos cerebrais, handicaps...), os défices cognitivos, as separações maternas precoces.

Os **fatores ligados à configuração familiar**: a separação dos pais, o desentendimento crónico, a violência, o alcoolismo, a doença crónica de um dos pais (somática ou psíquica), o casal incompleto (mãe solteira), a mãe adolescente e/ou imatura, o falecimento de um familiar.

Os **fatores socio ambientais**: a pobreza e a fragilidade socioeconómica, o desemprego, a habitação sobrelotada, a situação de migração, o isolamento relacional, o internamento da criança numa instituição...

O sofrimento psicológico e concomitantemente as perturbações do comportamento, e eventualmente, as psicopatologias surgem muitas vezes como resultado das histórias de crianças maltratadas, das relações familiares gravemente carenciadas, pobres de afeto, ou do confronto com acontecimentos sentidos como traumáticos.

Felizmente, por vezes ouvimos histórias de adultos e de crianças, que perante acontecimentos brutais, têm uma enorme apetência para minorar o dano e transformar o trauma em algo que parece ser vivido como parte integrante no seu processo de crescimento, porque escaparam ao trauma, dando-lhe sentido.

Surge então a necessidade de se falar também em *fatores de proteção*. Segundo Ruther (1990), os fatores de proteção modificam a reação face à situação traumática ou que apresente risco, ao reduzir o efeito de risco e as reações negativas em cadeia.

3.3. FATORES DE PROTEÇÃO

O conceito de fator de proteção poderá ser entendido como aquele que modifica a reação do sujeito face à situação que apresenta o risco e ameaça, atenuando o efeito do risco e as reações negativas em cadeia, no sentido de um resultado adaptativo a longo prazo (Rutter, 1990). Estes fatores possuem quatro principais funções: redução do impacto dos riscos; redução das reações negativas em cadeia que se seguem à exposição ao risco; estabelecimento e manutenção da autoestima e autoeficácia através das relações afetivas seguras e a concretização de tarefas com sucesso; e por fim, criação de oportunidades para inversão dos efeitos de stress (Rutter, 1987).

Os fatores de proteção contribuem para uma adaptação positiva, não sendo só por si garante de um desenvolvimento saudável desde a infância à idade adulta, mas funcionam como atenuante e moderador dos fatores de risco. Se a resiliência é definida com base nas respostas individuais perante a uma situação indutora de stress, então os fatores protetores poderão ser observados como causas diretas ou indiretas da variação de respostas ao stress, aproximando-se mais ou menos dos resultados desejados (Kaplan, 1999), isto é, a variação da resposta do sujeito depende das suas características individuais, implicando que determinado fator protetor tome um valor mediador ou de influência direta face ao risco, influenciando a resposta do sujeito.

Segundo Garnezy (1991), a “tríade psicológica da resiliência” assenta em três tipos de fatores de proteção:

Os fatores de **proteção individuais**: o temperamento ativo e afável, a reflexão, a capacidade de juízo crítico e as capacidades cognitivas associadas, sentimento de autoeficácia e autoestima, competências sociais, consciência das relações interpessoais, sentimentos de empatia, humor,...

Os fatores de **proteção familiares**: pais calorosos e afetuosos, apoio materno e paterno, boas relações pais/filhos, relações estabelecidas baseadas no amor, harmonia e na compreensão parental.

Os fatores de **proteção extra familiares**: rede de apoio social ativa (avós, pares, vizinhos, professores...), experiências de sucesso escolar (adaptação e resultados escolares positivos), ajuda terapêutica e participação ativa em associações comunitárias e sociais. Estes fatores extrafamiliares compreendem toda a rede social envolvente do sujeito, para além do seu núcleo familiar. É importante ter presente a influência da escola, do grupo de pares e da comunidade envolvente em geral (associações, clubes

desportivos e recreativos, integração escolar, grupo de pares, participação ativa na comunidade). O meio social envolvente surge com maior destaque enquanto fator protetor, quando o sistema familiar falha nas suas competências (famílias disruptivas, ambiente de conflito permanente, com baixa coesão familiar, ausência de modelos de comportamento saudáveis, existência de psicopatologia na família e uso e abuso de drogas e álcool) (Abraão, 1999; Masten & Coatsworth, 1998; Geada, 1994).

Todos estes fatores de proteção, são de natureza diferente, uns são internos e dizem respeito aos recursos próprios do sujeito, e outros dependem da interação com o meio ambiente (família, grupo ou comunidade). Não se dispõe dos mesmos fatores de proteção, nem se faz deles o mesmo uso consoante a idade ou fase de desenvolvimento. (Anaut, 2005)

É na complexa inter-relação dos fatores de risco e de proteção e respetivos contextos, que se situa o sujeito em desenvolvimento: numa família, num contexto psicossocial, afetivo, e económico, com determinados valores e padrões culturais e que por vezes passa a ser um verdadeiro desafio identificar como determinados sujeitos acabam por encontrar respostas positivas face a uma aparente ausência de soluções.

Anaut (2005), alerta para a relatividade das variáveis de proteção, referindo que o valor protetor de uma característica depende do seu grau de desenvolvimento. A autora refere como exemplo a autoestima, que, se por um lado, pode tornar um indivíduo, que a tenha sobredesenvolvida, num sujeito arrogante e antipático, por outro lado, poderá prejudicar a sua adaptação social, tornando-se até um fator de risco, contrariando o funcionamento resiliente.

Em todas as famílias há momentos de crise
[...] *quando o sistema se sente ameaçado pela
imprevisibilidade que a mudança comporta.*

[...] *toda a mudança causa stress,
seja esta positiva ou negativa*

(Alarcão, 2006, p.96)

3.4. RESILIÊNCIA INDIVIDUAL E FAMILIAR

É ao longo das diversas fases do ciclo de vida que vão surgindo as principais características, dificuldades, competências e potencialidades da família, que irão definir como é que ela enfrentará e reagirá às crises e fatores de *stress* normativos e não-normativos que irão surgir. Toda a mudança causa *stress* (Alarcão, 2006).

São diversas as definições que têm sido propostas ao longo dos anos para o conceito de resiliência (Pesce, Assis, Santos & Oliveira, 2004; Sapienza & Pedromônico, 2005). A resiliência é tida como um componente crucial na determinação da forma como os indivíduos lidam e reagem ao *stress* e aos fatores que o desencadeiam (Kobasa, 1982; *cit. in* Connor, 2006). Esta designação expandiu-se através da sugestão de que perante adversidades, indivíduos saudáveis, apresentam um comportamento adaptativo, a nível moral, social e somático.

Algumas das qualidades associadas à resiliência são: a capacidade de suporte dos outros, ter opiniões seguras, o esforço por alcançar metas conjuntas, senso de autoeficácia acompanhado de senso de humor face às situações, uma boa autoestima e ação orientada para a resolução de problemas. As pessoas resilientes conseguem ver nas situações de *stress* um efeito reforçador e possuem maior capacidade de adaptação à mudança, conseguem usar os sucessos passados para enfrentar os novos desafios. São pessoas pacientes, tolerantes face às consequências negativas, otimistas e confiantes. Têm boas competências pessoais, como a determinação e constroem relações de suporte. Estas características positivas podem ser influenciadas pelos mecanismos neurais como a motivação ou o medo. As pessoas resilientes servem-se das emoções positivas para reagir às experiências emocionais negativas (Connor, 2006).

Em estudos realizados no âmbito de situações de risco em crianças e adolescentes, verificou-se que a exposição a situações adversas aumenta a vulnerabilidade dos sujeitos, e conseqüentemente, diminui a sua capacidade de resiliência (Walker *et al.*, 2007, *cit. in* Poletto & Koller, 2008). Por isso, as investigações começaram a dirigir o seu interesse para a compreensão do funcionamento familiar e a sua capacidade de resiliência, com vista a perceber a influência do sistema nos seus membros (Yunes, 2003; Schwartz, 2002).

A resiliência familiar é um constructo relativamente recente. Segundo alguns autores, as famílias resilientes tendem a responder aos fatores de *stress* de uma forma singular, sendo que essa resposta depende de vários fatores, nomeadamente: o contexto envolvente; o nível de desenvolvimento familiar (fases do ciclo de vida); a interação entre os fatores de risco (adversidades), de proteção (recursos pessoais ou sociais que atenuam ou neutralizam o impacto das adversidades) e do significado atribuído pela família à situação. A família resiliente é capaz de repor o equilíbrio familiar face a situações de *stress*, fortalecendo os seus membros e capacitando-os para enfrentar futuras adversidades. As situações de *stress* representam, assim, uma oportunidade para crescer e aumentar a capacidade de adaptação familiar, conduzindo a um maior equilíbrio (Connor & Davidson, 2003).

Ainda existe a crença de que famílias saudáveis não têm problemas, o que passa uma mensagem errada de um suposto ajustamento a um padrão, uma norma que se adapte a todos. Na verdade o que distingue as famílias saudáveis não é a presença ou não de problemas, mas sim a maneira que a família os enfrenta e sua competência para resolvê-los (Walsh, 2005).

Fonseca (2004) refere como características individuais da resiliência as boas capacidades intelectuais, a autoestima elevada, encarar a vida de forma positiva, o temperamento fácil, a capacidade de antecipar as conseqüências dos próprios atos, a facilidade de relacionamento com os outros, a tendência de encarar de forma positiva as experiências negativas ou frustrantes e uma grande capacidade de adaptação às diversas situações.

Rutter (1987) destaca a importância do papel dos recursos internos do sujeito perante as condições exteriores desfavoráveis e a sua capacidade de tirar partido das potencialidades extrafamiliares, quando falha a família.

4. DESEMPENHO ACADÊMICO

4.1 A ESCOLA, A FAMÍLIA E O RENDIMENTO ACADÊMICO

A escola, tal como a família, é um contexto desenvolvimental que possui um papel fundamental na socialização da criança/adolescente. É nela que as crianças passam a maior parte do seu tempo e experienciam inúmeras situações, tais como: as relações entre pares, os grupos de amizades, outros adultos, novas aprendizagens, etc.

A entrada dos filhos para a escola representa uma mudança nas relações do sistema familiar com o sistema escolar. Esta nova fase, e o momento crítico que com ela advém, podem significar crescimento ou dificuldade no desenvolvimento familiar e individual dos membros constituintes da família (Alarcão, 2006). A entrada dos filhos na escola pode ser considerado o primeiro grande teste à família em relação ao cumprimento da sua função externa de socialização e adaptação à cultura e, conseqüentemente, da sua função interna de promoção da autonomia e individualidade, exigidas à criança neste novo sistema que é a escola (Alarcão, 2006). Podemos dizer, que esta etapa representa o primeiro momento de avaliação da capacidade de desempenho da função parental.

É importante que a família consiga estabelecer um contacto e uma abertura constante com o exterior. Os pais continuam a funcionar como contentores dos filhos e a protegê-los, tendo, no entanto de lhes proporcionar uma autonomização crescente com negociação (de regras e normas). A negociação surge aqui como um importante recurso, sendo que os filhos mais diferenciados, são geralmente, mais competentes, responsáveis e respeitadores (Alarcão, 2006). Desde a infância a escola, para além da família, é um local fundamental para o desenvolvimento e socialização infantil, e na adolescência, passa a ter um papel fundamental uma vez que possibilita a exploração de contextos de forma autónoma, ao mesmo tempo que permite o desenvolvimento de valores e a inserção autónoma dos jovens no mundo adulto.

A escola constitui-se como um espaço fundamental no processo de socialização do adolescente, permitindo-lhe ter experiências para além das relações familiares, através da criação de vínculos com colegas e professores, elementos fundamentais no processo de construção de identidade do jovem. A qualidade das experiências no contexto escolar, tanto o ensino como o clima da escola, são condições necessárias para um desenvolvimento adequado. Segundo Eamon (2001) adolescentes que vivenciam o contexto escolar como oferecendo pouco apoio e suporte, tendem a exibir maior

sofrimento emocional, enquanto que experiências de apoio e presença de relações significativas com pares e/ou professores são associados à maior resiliência.

É necessário referir que a relação educativa que se estabelece em contexto de sala de aula poderá ser particularmente potenciadora do desenvolvimento humano, uma vez que ela ocorre não só através da transmissão de conteúdos académicos, mas também porque se estabelecem relações emocionais significativas entre os diversos elementos que a compõem (professores, alunos). O crescimento pessoal e o autoconceito podem ser desenvolvidos através de uma relação educativa que se baseie na promoção de competências pessoais e sociais dos alunos. Se na escola os professores (ou outras figuras educativas) forem capazes de proporcionar aos alunos experiências que lhes ofereçam uma imagem positiva de si mesmos, estas poderão reforçar a sua autoestima e permitir-lhes enfrentar outros desafios com mais eficácia.

Rutter (1987) observou que crianças oriundas de um meio sociocultural mais desfavorecido conseguiam construir um projeto de vida e de futuro quando vivenciavam experiências na escola que promoviam a sua autoestima e incrementavam a sua autoeficácia.

Vivemos numa sociedade altamente competitiva, onde o sucesso no acesso ao mercado de trabalho passa cada vez mais por uma educação mais elevada e pelo bom desempenho académico. E por isso, é natural que cada vez mais os pais estejam preocupados com o desempenho académico dos seus filhos. Investigações recentes sobre a relação entre o ambiente familiar e/ou qualidade das relações familiares, e o envolvimento parental na escolaridade dos filhos, têm demonstrado a existência de uma relação positiva com o rendimento académico dos jovens (Peixoto & Rodrigues, 2005). Ou seja, o comportamento e as práticas educativas parentais (apoio e participação na vida escolar dos filhos) promovem o desenvolvimento da autonomia dos filhos para as tarefas escolares, e conseqüentemente o desempenho académico.

Alguns autores (Wenz-Gross, Siperstein, Untch & Widaman, 1997, *cit. in* Peixoto, 2004) referem que o baixo suporte emocional por parte da família está relacionado com um baixo autoconceito académico.

Os resultados obtidos num outro estudo (Connel, Spencer e Aber, 1994 *cit. in* Peixoto, 2004), indicam que o suporte emocional e social fornecido pelos pais está positivamente relacionado com a perceção de competências, as relações com os pares e a motivação escolar. Existe uma relação entre o envolvimento parental na escolaridade dos filhos e o rendimento académico destes. O suporte instrumental da família nas

tarefas escolares, fornece uma importante contribuição para o ajustamento acadêmico do adolescente (Peixoto, 2004).

Segundo Eccles *et al* (1990), existem dois tipos de atitudes parentais, acerca das competências dos filhos, que podem influenciar o seu desempenho acadêmico: 1) as expectativas dos pais sobre o desempenho acadêmico dos filhos; 2) e a importância que os pais dão às competências acadêmicas destes. As práticas educativas parentais constituem, assim, um facto relevante no desenvolvimento dos adolescentes e nas suas perceções de competência, uma vez que, as crianças e jovens avaliam a sua competência académica, não só através da sua *performance* académica, mas também através do *feedback* dos seus pais.

De acordo com Deslandes, Potvin & Leclerc, (2000), os pais que partilham com os filhos os valores, objetivos e responsabilidades da escola e colaboram nas suas atividades escolares, favorecem o desenvolvimento das suas capacidades, da autonomia para a realização das tarefas escolares e melhoram a aprendizagem. Ao contrário, segundo Fontaine (1988), um estilo parental autoritário, leva os filhos a tentarem evitar as consequências negativas do fracasso, em vez de procurarem os reforços positivos do sucesso, estimulando comportamentos de evitamento em situações de realização, tendo repercussões negativas nos resultados escolares.

As práticas e as atitudes parentais são fatores evidentemente importantes no desenvolvimento dos adolescentes, nomeadamente ao nível das suas perceções de competência. Os jovens avaliam a sua aptidão académica não só através da sua *performance* académica, mas também através do *feedback* dos seus progenitores, quando estes consideram que eles são maus ou bons na escola. Investigações recentes sobre o envolvimento parental na escolaridade dos filhos têm evidenciado a existência de uma relação positiva deste fator com o rendimento académico, bem como com o autoconceito, a autoestima (Lebreiro, 2011).

A adolescência é uma etapa de transformações, de contínua mudança e durante a qual se vai adquirindo novas competências de vida, e a escola é por excelência um local determinante e promotor de novas competências/aprendizagens (positivas e negativas). Desta forma, o ambiente escolar tem (ou deve ter) um papel fundamental na estimulação do desenvolvimento da resiliência, bem como na promoção da saúde em geral das crianças e adolescentes. O papel do professor é fundamental e ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos académicos. As relações de amizade e confiança entre

educador e educando, quando preservadas, são bastante importantes para o desenvolvimento do aluno.

Mead (1934 *in* Harter *et al*, 1996) considera que o apoio do grupo de pares nas vertentes mais sociais, nomeadamente na aprovação por parte dos colegas de turma, é mais preditivo do desenvolvimento porque se torna um reflexo das atitudes generalizadas neste espaço. Na escola, onde se desenvolvem relações diárias e constantes, a aceitação por parte dos amigos é percebida como fundamental para a integração, mesmo que se diferencie das atitudes parentais.

Vários estudos têm demonstrado o impacto do papel dos pais nas atitudes escolares dos adolescentes. O envolvimento parental e o desempenho escolar têm sido apontados como dois fatores positivamente relacionados. A participação parental na escola é decisiva no que se refere ao rendimento escolar dos alunos, verificando-se que quanto maior for a participação, maior será o aproveitamento escolar dos adolescentes (Aunola, Nurmi, Lerkkanen, & Rasku-Puttonen, 2003). Ou seja, quanto maior for o nível de envolvimento (e.g., estabelecimento de regras, monitorização dos trabalhos de casa, incentivo à participação em atividades extracurriculares, participação nas associações de pais, apoio no desenvolvimento de planos futuros), maior será a realização escolar dos adolescentes. Em oposição, a adoção de comportamentos passivos por parte dos pais reflete-se em piores desempenhos escolares, sendo uma das grandes barreiras para o sucesso escolar dos adolescentes a falta de envolvimento dos pais na sua educação (Khajehpour, 2011). Segundo Plomin & DeFries (1985, *cit. in* Veiga & Antunes, 2005) os adolescentes provenientes de famílias em que a cooperação, a democracia, a independência, a autonomia, o trabalho intelectual e a participação social eram fortemente valorizados, demonstram uma maior competência a nível académico. O envolvimento parental e o apoio à autonomia do aluno constituem, assim, duas condições parentais básicas para a motivação e consequente sucesso do aluno (Isakson & Jarvis, 1999, *cit. in* Veiga & Antunes, 2005). Estas duas dimensões contribuem não só para uma maior autonomia e perceção de competência por parte dos alunos, na realização das tarefas académicas, como para ultrapassar as dificuldades sentidas, facilitando a transição. A qualidade do relacionamento pais-filhos, um ambiente familiar que inspire segurança e confiança fornece aos adolescentes as condições necessárias para explorar o ambiente, tornando-os mais curiosos e desenvolvendo relações positivas com os outros.

Alguns estudos, sobre a influência parental, revelam que pais com diferentes níveis de realização educacional apresentam diferentes visões acerca da realidade escolar. Isto é, a realização educacional elevada dos pais parece ter impacto na realização educacional dos seus filhos.

Kordi (2010) verificou, através do seu estudo da relação entre práticas e estilos parentais face à realização escolar das crianças, que existe uma forte associação entre os resultados escolares e o envolvimento parental, e que os estilos de pais autoritativos, de acordo com a tipologia de Baumrind (1966), estavam associados a maiores níveis de sucesso escolar. Vários estudos mencionam relações positivas entre o envolvimento parental dos pais e o desempenho escolar dos filhos, bem como o contacto com os pares dos filhos e o sucesso académico destes (Soares & Almeida, 2011; Kordi, 2010; Sapienza et al., 2009).

Várias teorias têm procurado explicar o rendimento escolar, umas responsabilizando os alunos e o meio familiar, outras a instituição escolar e, ainda às que consideram corresponsável o sistema político- social. É claro que este e outros fatores contribuem para o rendimento escolar, já que ele é um fenómeno multifacetado e idiossincrático. “*O sujeito não é uma ilha, ele vive em interações contínuas com o meio ambiente*”, por isso, o desempenho escolar, como qualquer outro ato do sujeito, é um fenómeno relacional que envolve fatores de natureza política, cultural, institucional, sociopedagógica e psicopedagógica. (Figueira, 1994, p. 6)

Para Seabra (2009) o desempenho escolar é condicionado por um conjunto multivariado de fatores, uns referentes ao domínio social (condições sociais, familiares e económicas em que decorre a ação educativa); outros relacionados com o funcionamento do sistema educativo (organização escolar e processos de ensino/aprendizagem) e, por isso de difícil mensuração. De acordo com alguns estudos, os fatores de natureza social, relacionados com as características concretas do grupo familiar e da sua localização geográfica e/ou relacionados com a camada social a que pertencem, ou a riqueza cultural do meio em que vivem, condicionam o desempenho escolar do aluno. Contudo, verificou-se que, dentro da mesma classe social, os alunos com melhores níveis de desempenho são os que pertencem a famílias que têm condições culturais mais favoráveis, isto é, que possuem níveis de escolaridade mais elevados e promovem condições favoráveis à realização do sucesso dos seus filhos. No entanto, os alunos provenientes de famílias com maior poder económico não são necessariamente aqueles que obtêm os melhores resultados académicos.

Estudos mais recentes reforçam a importância dos fatores socioculturais relativamente aos de ordem económica, já que o nível de riqueza material da família parece ter menos influência no desempenho escolar dos filhos do que a riqueza cultural familiar e do meio envolvente (Azevedo, 2003). Os fatores culturais são determinados pelo grau de habilitações literárias dos pais e pelo seu nível socioprofissional, e segundo Seabra (2009) um maior volume de instrução familiar proporciona ao aluno melhores condições para triunfar na escola.

Outro dos fatores que condiciona o desempenho escolar dos alunos é a sua estrutura familiar. A família é um dos pilares básicos do equilíbrio psicológico e emocional do aluno. Os resultados do projeto PISA 2009 revelam que na OCDE, em média, 17% dos alunos provenientes de famílias monoparentais registam menor desempenho do que os alunos provenientes de outros tipos de famílias (estruturadas ou reestruturadas), após a consideração do contexto socioeconómico.

As questões de género são outro dos domínios importantes a considerar quando se pretendem estudar os fatores que influenciam o desempenho escolar dos alunos. A partir da segunda metade do século XX, com a massificação do ensino e a expansão da escolaridade, a maioria das raparigas, que até àquela data tinham percursos escolares curtos, passaram a impor-se com percursos académicos mais bem-sucedidos e progressivamente mais longos (Seabra, 2009).

O principal desafio da escola é ajudar cada um dos alunos a crescer, a progredir. Desta forma, podemos considerar que as escolas de qualidade são aquelas que favorecem o bem-estar e o desenvolvimento geral dos alunos nas várias dimensões (social, pessoal e cognitivas).

A família e a escola, representam dois sistemas executivos, aos quais compete impor limites, definir regras e clarificar papéis (Evéquoz, 1990; *cit. in* Alarcão, 2006) e é de extrema importância a comunicação entre os dois. Tanto a escola como a família podem representar fatores protetores e/ou fatores de risco para o desenvolvimento saudável.

Vários estudos (Marsh, 1992; Gottfried *et al.*, 1994; Bandura *et al.*, 2008; Paiva & Lourenço, 2011), referem como indicadores de desempenho escolar as classificações das disciplinas nucleares, como a Língua materna (Português) e a Matemática, obtidas pelos alunos. Contudo, neste estudo não foi possível seguir este procedimento, uma vez que a amostra utilizada é do ensino profissional, um ensino modular, com diferentes especificidades relativamente aos cursos/disciplinas. Uma vez que nem todos os cursos

contemplam a disciplina de matemática durante os três anos de ensino, e a aprendizagem no nível IV é efetuada por módulos e não por ano de escolaridade, houve necessidade de se adaptar a avaliação de desempenho às particularidades deste tipo de ensino.

O ensino profissional é composto por uma estrutura modular que compreende três domínios/níveis: o nível sociocultural, o nível científico e o nível técnico/tecnológico que por sua vez são compostos por diversas disciplinas. O nível sociocultural é igual para todos os cursos (constituído pelas disciplinas de Português, Inglês, Área de integração, TIC e Educação Física), mas o nível científico e o nível técnico/tecnológico difere, em termos de disciplinas, consoante o curso. Desta forma, e devido à diversidade de cursos da amostra em estudo, foi necessário encontrar uma metodologia de avaliação do desempenho escolar que fosse equitativa para os diversos cursos/turmas/anos. Assim, os indicadores de desempenho académico considerados neste estudo foram as médias das classificações finais de cada um dos três níveis da estrutura modular (sociocultural, científico e técnico e tecnológico dos cursos de nível II e nível IV), do ano letivo 2011/2012, fornecidos pela Direção pedagógica da Associação Diogo de Azambuja.

PARTE II:

ESTUDO EMPÍRICO

5. OBJETIVOS E HIPÓTESES

A presente investigação, de caráter essencialmente exploratório e correlacional, pretende contribuir para a análise das relações entre a qualidade da parentalidade, a resiliência e o rendimento escolar dos adolescentes, medido através das médias das classificações finais de cada um dos três níveis da estrutura modular de ensino Profissional (sociocultural, científico e técnico e tecnológico dos cursos de nível II e nível IV). A qualidade da parentalidade será medida a partir da intensidade da percepção dos adolescentes acerca das atitudes parentais (afeto e práticas parentais) e a resiliência considerará os recursos de resiliência (internos e externos) percebidos pelo adolescente.

Para uma melhor compreensão das variáveis em estudo, pretende-se, ainda, analisar os eventuais contributos de variáveis demográficas consideradas relevantes pela literatura, tais como, nacionalidade, género, habilitações dos pais, nível socioeconómico e tipo de família.

Tendo em conta a revisão de literatura efetuada e o objetivo geral delineado, coloca-se a hipótese de uma relação entre o rendimento escolar, por um lado, e a percepção das atitudes parentais ou a resiliência, por outro. Assim, considera-se que existe uma relação entre a percepção que o adolescente tem do afeto parental e das atitudes educativas parentais e o seu desempenho académico, associando-se a percepção positiva da qualidade parental a um melhor rendimento académico. Considera-se, também, que existe uma associação positiva entre o desempenho académico e os recursos de resiliência.

Põe-se, ainda, a hipótese da existência de relações entre os vários aspetos dos recursos de resiliência (internos e externos) percebidos pelos adolescentes e a percepção que têm do afeto parental e das práticas educativas parentais.

Espera-se igualmente constatar a influência das variáveis demográficas a nível das variáveis em estudo (qualidade da parentalidade, resiliência e rendimento escolar), contando-se encontrar diferenças em função da nacionalidade, do género, do tipo de família, do nível socioeconómico e das habilitações dos pais.

6. METODOLOGIA

6.1. PARTICIPANTES

A Associação Diogo de Azambuja (designada por ADA) é proprietária de duas Escolas profissionais em Montemor-o-Velho, com uma oferta formativa variada ao nível de cursos profissionais de nível IV, Cursos de Educação e Formação (CEF) de nível II e Formação de Adultos (EFA's e Formação contínua). A população escolar destas duas instituições é bastante diversificada, sendo constituída nomeadamente, por sujeitos de nacionalidade portuguesa, cabo-verdiana e santomense. O presente estudo contou com a participação de 282 alunos da ADA, com idades compreendidas entre os 14 e os 23 anos, dos cursos profissionais de nível IV e dos CEF's de nível II.

6.2. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DA AMOSTRA

Esta investigação contou com a participação de 282 alunos da Associação Diogo de Azambuja (71.63% da Escola Profissional de Montemor-o-Velho e 28.37% da Escola Profissional Agrícola Afonso Duarte), dos cursos profissionais de nível IV e dos CEF's de nível II. São alunos maioritariamente do género masculino (61.70%) e 38.30% são do género feminino, com idades que variam entre os 14 e os 23 anos com uma média de 17.84 (DP=2.02).

Destes 282 alunos, 82.27% são de nacionalidade portuguesa, 12.77% Cabo-verdianos e 4.96% santomenses e a maioria reside em zona rural (88.30%) (Tabela 1).

Tabela 1. Distribuição da amostra pela escola, nacionalidade, género e local de residência

		n	%
Escola	E. P. de Montemor	202	71.63
	E. P. Agrícola	80	28.37
Nacionalidade	Portuguesa	232	82.27
	Cabo-verdiana	36	12.77
	Santomense	14	4.96
Género	Masculino	174	61.70
	Feminino	108	38.30
Local de residência	Urbano	33	11.70
	Rural	249	88.30

Tabela 2. Distribuição da amostra pelo nível e ano de escolaridade

Nível	n	%	Ano	n	%
Nível IV	228	80.85	1º ano	76	33.33
			2º ano	85	37.28
			3º ano	67	29.39
Nível II	54	19.15	1º ano	29	53.70
			2º ano	25	46.30

A maioria destes jovens (80.85%) são alunos do nível IV (33.33% do 1º ano, 37.28% do 2º ano e 29.39% do 3º ano) e 19.15% do CEF Nível II (53.70% está no 1º ano e 46.30% está no 2º ano) (Tabela 2).

Relativamente às habilitações literárias dos pais, predominam as habilitações entre o 1º e 3º ciclos tanto entre os pais (84.31%) como entre as mães (82.20%) (Tabela 3).

Tabela 3. Distribuição da amostra pelas habilitações dos pais

Habilitações literárias	Pai		Mãe	
	n	%	n	%
Não frequentou a escola	4	1.46	3	1.07
Sabe ler e escrever sem qualquer grau de ensino	5	1.82	2	0.71
Frequentou a escola mas não terminou o 1º ciclo	3	1.09	7	2.49
1º ciclo	92	33.58	76	27.05
2º ciclo	67	24.45	64	22.78
3º ciclo	60	21.90	79	28.11
Ensino secundário	28	10.22	37	13.17
Bacharelato/licenciatura	13	4.74	13	4.63
Mestrado/doutoramento	2	0.73	0	0.00

De acordo com a Classificação Nacional das Profissões, o grupo *Operários, Artífices e Trabalhadores Similares* foi o mais frequente entre os pais (35.15%) e o grupo *Trabalhadores Não Qualificados* o mais frequente entre as mães (67.31%).

Tabela 4. Distribuição dos grupos profissionais do pai e da mãe

Classificação da profissão	Pai		Mãe	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Quadros Sup. da Adm. Pública, Dirigentes e Quadros Sup. de Empresa	6	2.51	0	0.00
Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	7	2.93	11	4.23
Técnicos e profissionais de Nível Intermédio	5	2.09	8	3.08
Pessoal Administrativo e Similares	12	5.02	15	5.77
Pessoal dos Serviços e Vendedores	28	11.72	45	17.31
Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	4	1.67	1	0.38
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	84	35.15	2	0.77
Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	54	22.59	0	0.00
Trabalhadores Não Qualificados	39	16.32	175	67.31
Domésticas	0	0.00	2	0.77
Estudantes	0	0.00	1	0.38

Relativamente à situação face ao emprego, 90.04% das mães e 82.31% dos pais estão empregados (Tabela 5) e NSE baixo é o mais frequente (75.89%), tendo respondido ao questionário apenas três sujeitos classificados no NSE alto (Tabela 6).

Tabela 5 . Distribuição pela situação profissional do pai e da mãe

Situação Profissional	pai		mãe	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Empregado(a)	228	82.31	253	90.04
Desempregado(a)	23	8.30	20	7.12
Reformado(a)	8	2.89	2	0.71
Falecido(a)	18	6.50	5	1.78
Estudante	0	0.00	1	0.36

Tabela 6. Distribuição pelo nível socioeconómico

NSE	<i>n</i>	%
Baixo	214	75.89
Médio	65	23.05
Alto	3	1.06

Na determinação do nível socioeconómico (NSE) seguiu-se o procedimento utilizado por Simões (1994), que propõe uma classificação em três níveis. Para esta classificação foram considerados vários critérios como a profissão dos pais, a sua situação na profissão, bem como o nível de escolaridade.

A classificação utilizada na avaliação do nível socioeconómico foi a seguinte:

Nível Socioeconómico Baixo (NSE =1):

Trabalhadores assalariados, por conta de outrem, trabalhadores não especializados da indústria e da construção civil, empregados de balcão no pequeno comércio, contínuos, cozinheiros, empregados de mesa; empregados da limpeza, pescadores, rendeiros, trabalhadores agrícolas, vendedores ambulantes, trabalhadores especializados da indústria (mecânicos, eletricitas), motoristas; até ao 8º ano de escolaridade obrigatória);

Nível Socioeconómico Médio (NSE =2):

Profissionais técnicos intermédios independentes, pescadores proprietários de embarcações; empregados de escritório, de seguros e bancários; agentes de segurança, contabilistas; enfermeiros, assistentes sociais; professores do ensino primário e secundário; comerciantes e industriais; do 9º ao 12º ano de escolaridade; cursos médios e superiores);

Nível socioeconómico Elevado (NSE =3):

Grandes proprietários ou empresários agrícolas, do comércio e da indústria; quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e de serviços, profissões liberais (gestores, médicos, magistrados, arquitetos, engenheiros, economistas, professores do ensino superior); artistas; oficiais superiores das forças militares e militarizadas; pilotos da aviação; do 4º ano de escolaridade (de modo a incluir grandes proprietários e empresários) à licenciatura (mestrado ou doutoramento).

De acordo com a Tabela 7 vivem em coabitação com ambos os progenitores 64.18% da amostra. Sendo que 9.22% vivem em famílias alargadas e 9.57% em famílias reconstituídas. Vivem com o pai (mas não com a mãe) 5.67% e com a mãe (mas não com o pai) 25.89%, e coabitam com irmãos 41.84%.

Tabela 7. Distribuição pelos elementos em coabitação

Coabitação	<i>n</i>	%	Coabitação	<i>n</i>	%
Pai	197	69.86	Pai + mãe	181	64.18
Mãe	254	90.07	Pais+ irmãos	74	26.24
Avó	47	16.67	Família alargada ^a	26	9.22
Avô	22	7.80	Família reconstituída ^b	27	9.57
Padrasto	23	8.16			
Madrasta	4	1.42			
Tia	6	2.13			
Tio	4	1.42			
Irmão(s)	118	41.84			
Outros	7	2.48			

^a Pai, mãe e avós. ^b Pai com madrasta ou mãe com padrasto.

Relativamente ao aproveitamento escolar dos alunos, importa referir que 79.43% da amostra mencionou ter tido repetências ao longo da sua escolaridade anterior. As repetências variaram de 0 a 6 com uma média de 1.44 (DP=1.04) e trinta e um alunos tiveram repetências repetidas. (Tabela 8)

Tabela8. Número de repetências por ano de escolaridade

Nível de escolaridade	Nº de repetências	<i>n</i>	%	Nível de escolaridade	Nº de repetências	<i>n</i>	%
1º ano	1	12	4.26	7º ano (cont.)	3	2	0.71
2º ano	1	43	15.25		4	1	0.35
	2	1	0.35	8º ano	1	44	15.60
3º ano	1	21	7.45		2	8	2.84
4º ano	1	26	9.22		3	2	0.71
Total 1º ciclo	-	90	31.91	9º ano	1	32	11.35
5º ano	1	30	10.64		2	2	0.71
	2	3	1.06	Total 3º ciclo	-	142	50.35
6º ano	1	31	10.99	10º ano	1	25	8.87
	2	4	1.42		2	3	1.06
Total 2º ciclo	-	62	21.99	11º ano	1	7	2.48
7º ano	1	67	23.76	Total ES	-	33	11.70
	2	5	1.77				

No 1º ciclo, 12 alunos repetiram o 1º ano, 44 o 2º ano (um com repetência repetida), 21 alunos o 3º ano e 26 o 4º ano. No 2º ciclo, 33 alunos repetiram o 5º ano (três com repetências repetidas) e 35 o 6º ano (quatro com repetências repetidas). No 3º

ciclo, 75 alunos repetiram o 7º ano (oito com repetências repetidas), 54 o 8º ano (dez com repetências repetidas) e o 9º ano 34 alunos (dois com repetências repetidas). No ensino secundário, repetiram o 10º ano 28 alunos (três com repetências repetidas) e sete alunos o 11º ano. Apenas 20.57% da amostra não teve qualquer retenção durante a escolaridade e 31.21% da amostra teve uma repetência, 35.46% duas e 10.28% três. (Tabela 9)

Tabela 9. Número de repetências por aluno

Nº de repetências por aluno	<i>n</i>	%
0	58	20.57
1	88	31.21
2	100	35.46
3	29	10.28
4	5	1.77
5	1	0.35
6	1	0.35

6.3. CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL: ASSOCIAÇÃO DIOGO DE AZAMBUJA

A Associação Diogo de Azambuja (ADA), é proprietária das duas Escolas Profissionais existentes em Montemor-o-Velho – a EPM e a EPAAD, desde o ano letivo 1999/2000. O Decreto-Lei 4/98 de 8 de Janeiro de 1998, ao consagrar a figura de proprietário em substituição da de promotor, “obrigou” a criação da ADA formalmente constituída em 7 de Setembro de 1999, por escritura notarial no Cartório Notarial de Montemor-o-Velho, tendo como sócios fundadores os promotores da EPM, assim como os da EPAAD.

Estas duas escolas já existiam enquanto entidades ‘individuais’: a EPM é um estabelecimento de ensino de natureza privada, com fins de utilidade pública, gozando de autonomia cultural, tecnológica, pedagógica e que está sujeita à tutela pedagógica do Ministério da Educação, abriu no dia 12 de Novembro de 1990, para o primeiro ano letivo (1990/91), com três cursos inaugurais: Técnico de Animação Sociocultural

(diurno) e Técnico de Informática e Gestão (diurno e noturno). E a EPAAD, que foi criada a 2 de Julho de 1991 através de Contrato-Programa celebrado entre o Estado Português (Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social) e a Câmara Municipal de Montemor-o-Velho, Associação Fernão Mendes Pinto e Associação dos Hortofloricultores do Centro, com sede em Montemor-o-Velho, Concelho na sub-região do Baixo Mondego e Gândaras (ADA, 2011).

Ao longo dos tempos, o Projeto Educativo da ADA foi ajustando a oferta de qualificação profissional às diferentes necessidades do mundo laboral, constituindo-se, deste modo, como um agente e um parceiro ativo no desenvolvimento da comunidade local e regional, respondendo aos desafios da qualificação dos recursos humanos, da modernização e da competitividade do tecido socioeconómico e empresarial como fatores de progresso, coesão social e bem-estar, como era e é seu propósito. (ADA, 2011)

Desde a sua génese, as duas Escolas Profissionais (EPM e EPAAD) desenvolveram-se e consolidaram-se como Instituições de Ensino vocacionadas para a oferta de cursos profissionais de nível III (atualmente designados por nível IV), cursos de dupla certificação que depois de concluídos conferem um diploma profissional e dão equivalência ao 12.º ano de escolaridade, permitindo o ingresso no mercado de trabalho e/ou o prosseguimento de estudos.

Estes Cursos Profissionais são um dos percursos do nível secundário de educação, caracterizado por uma forte ligação ao mundo profissional. Tendo em conta o perfil pessoal de cada jovem, a aprendizagem realizada nestes cursos valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o setor empresarial local. São percursos que cumprem vários objetivos: contribuem o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão; privilegiam as ofertas formativas que correspondem às necessidades de trabalho locais e regionais; preparam os jovens para o acesso a formações pós-secundárias ou ao ensino superior. Estes cursos têm uma estrutura curricular organizada por módulos, o que permite maior flexibilidade e respeito pelos ritmos de aprendizagem e área vocacional dos jovens. Estes cursos culminam com a apresentação de um projeto, designado por Prova de Aptidão Profissional (PAP). Podem ser o percurso mais indicado para o jovem que concluiu o 9º ano de escolaridade ou formação equivalente e que procura um ensino mais prático e voltado para o mundo do trabalho, não excluindo a hipótese de, mais tarde, prosseguir estudos (ADA, 2011).

Neste momento, para além dos cursos de nível IV, a ADA tem também Cursos de Educação e Formação (CEF) de nível II tipo 2. Os CEF são uma oportunidade para concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos interesses dos jovens, ou para prosseguir estudos ou formação que permita uma entrada qualificada no mundo do trabalho. Neste sentido, cada curso corresponde a uma etapa de educação/formação (desde o Tipo 1 ao Tipo 7) cujo acesso está relacionado com o nível de habilitação escolar e a ADA, até ao momento, tem a oferta de Tipo 2 com certificação escolar e profissional. Estes cursos culminam com a realização de uma prova de desempenho profissional e sua apresentação e defesa perante um júri. São indicados para as seguintes condições de acesso: idade igual ou superior a 15 anos; habilitações escolares inferiores ao 2º e 3º ciclos ou ensino secundário ou o ensino secundário já concluído; ausência de certificação profissional ou interesse na obtenção de uma certificação profissional de nível superior à que já possui.

A formação realiza-se essencialmente em contextos teórico-prático - componente sociocultural, científica, técnica e tecnológica, em contexto real de trabalho, através de práticas simuladas, de trabalhos de projeto, em estágios curriculares e através da realização de uma PAP, normalmente projetada para o último ano de atividades.

7. INSTRUMENTOS

Após a delimitação dos objetivos deste trabalho e da revisão sobre os instrumentos construídos ou adaptados para a população adolescente portuguesa, optamos por selecionar dois instrumentos: o Inventário de Percepções Adolescentes – IPA (Streit, 1978; Fleming, 1997) e o California Healthy Kids Survey Resilience Assessment Module /Versão 6.0 – HKRA (Constantine & Benard 2001). Foram ainda utilizados os resultados escolares do final do ano letivo 2011/2012 (fornecidos pela Direção pedagógica das duas escolas) e um questionário sociodemográfico construído para o efeito, com o objetivo de recolher dados relativos ao sujeito.

7.1. INVENTÁRIO DE PERCEÇÕES ADOLESCENTES – IPA (STREIT, 1978; FLEMING, 1997)

O IPA (Inventário de Percepções Adolescentes) tem como finalidade avaliar as percepções dos adolescentes face às atitudes parentais, foi testado e adaptado para a população portuguesa por Fleming, (1993), a qual se baseou no Youth Perception Inventory (YPI) de Fred Streit (1978), que já era uma versão revista do Children's Report of Parent Behavior Inventory (CRPBI) de Earl S. Schaefer (1965).

Fleming (1993) traduziu para versão portuguesa o YPI, validando-o para a nossa população através de um estudo de análise fatorial (numa amostra de 994 adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos), que teve como objetivo reencontrar a estrutura fatorial proposta pelos autores originais e verificar a validade interna do instrumento (fiabilidade, homogeneidade dos itens, etc.). Procedeu ainda à transformação das respostas aos itens das subescalas isoladas pela factorização, em pontuações de percepções para cada sujeito.

O Inventário de Percepções Adolescentes numa versão original é composto por 104 itens, no entanto, Fleming (1993) na sua investigação, utilizou apenas 63 desses itens em formato de autorresposta, sendo dadas ao sujeito quatro possibilidades de resposta: Mãe e Pai, Só Mãe, Só Pai e Nem Mãe nem Pai, devendo o sujeito mostrar, para cada questão, a forma como sente que os seus pais o tratam na maior parte das vezes. No nosso estudo, a formulação e a construção sintática dos itens foram mantidas integralmente relativamente à versão de Fleming (Anexo 4).

O estudo das percepções das atitudes parentais, ou seja, a percepção que o adolescente tem da qualidade e da intensidade da relação com os seus pais, efetua-se segundo duas dimensões principais: a dimensão do Afeto (Amor versus Hostilidade) e a dimensão das Práticas Educativas (Autonomia versus Controlo). A dimensão **Amor versus Hostilidade** remete para a qualidade afetiva da relação com os pais e tem subjacentes conceitos que devem ser entendidos num contínuo aceitação / proteção / calor afetivo até à frieza emocional e à rejeição. A dimensão da **autonomia versus controlo** remete para as práticas educativas e tem subjacentes os conceitos de autoritarismo e punição e reflete percepções de pais que permitem que o filho tenha um desenvolvimento diferenciado dos pais versus percepções de pais usando de restrições e limites ao seu comportamento. (Fleming, 1997). Segundo Fleming, (1993) a dimensão de **amor versus hostilidade** (também referida por Schaefer pela designação de aceitação versus rejeição) reflete percepções de pais afetuosos que valorizam e dão suporte emocional, em oposição às percepções de pais negligentes, rejeitantes e abandonónicos.

Este instrumento permitiu à autora medir as percepções adolescentes de quatro dimensões do comportamento dos pais: o **Amor** (Fator 1), a **Hostilidade** (Fator 2), o **Controlo** (Fator 3) e a **Autonomia** (Fator 4), e são compostas respetivamente por 30 itens no fator 1, 17 itens no Fator 2, 10 itens no fator 3 e 6 itens no fator 4.

A cotação da escala foi efetuada com base no procedimento proposto por Fleming (1988). O valor de cada dimensão é obtido através do número de respostas positivas dadas em todos os itens do fator, dividido pelo número de itens que o compõem e multiplicando o resultado pela constante 100. Na pontuação é atribuído uma ponderação maior a resposta dada na categoria “mãe e pai” do que a resposta dada nas categorias “só mãe” ou “só pai”, na proporção de 2:1. Obtém-se assim, para cada dimensão, um intervalo de pontuação que vai de 0 a 200, sendo que, quanto maior o valor, maior será a intensidade de percepção nessa dimensão. Os níveis de intensidade da Percepção das Atitudes Parentais também são medidos de acordo com o critério utilizado por Fleming (1988). Assim, a intensidade de percepção nas quatro dimensões (Amor, Hostilidade, Controlo e Autonomia) foi pontuada com os seguintes valores: **baixa** – valores pontuados entre 1 e 70, **moderada** – valores pontuados entre 70 e 140 e, **alta** – valores pontuados entre 140 e 200. Não foram considerados válidos os questionários cujo número de itens não respondidos tenham excedido 10% do total de itens da escala,

consoante o procedimento utilizado por Fleming (1988) no estudo de validação do instrumento.

As ESCALAS e os respetivos CONCEITOS:

AMOR: Encorajamento da Sociabilidade (its 13 a 16);
Encorajamento do Pensamento Autónomo (it 17);
Tratamento Igualitário (its 22, 24);
Avaliação Positiva (its 25 a 28);
Partilha (its 29 a 32);
Expressão do Afeto (its 33 a 36);
Suporte Emocional (its 37 a 40);
Estímulo Intelectual (its 41 a 52);
Atenção Centrada no Filho (its 45 a 48) e
Possessividade (its 49, 52).

HOSTILIDADE: Intromissão (it 58);
Controlo Rígido (it 73);
Punição (its 77 a 80);
Irritabilidade (it 90);
Rejeição (its 93 a 96);
Negligência (its 98 a 100);
Abandono (its 6, 101 a 104).

CONTROLO: Supressão da Agressão (it 64);
Controlo pela Culpa (its 66, 67);
Diretividade Parental (it 71); Punição (it 78);
Censura Permanente (its 82, 84);
Avaliação Negativa (its 85, 87);
Irritabilidade (it 89).

AUTONOMIA: Autonomia Extrema (its 1, 4);
Autonomia Frouxa (it 7);
Autonomia Moderada (its 10 a 12).

De acordo com Fleming, (1993), este modelo organiza os estilos educativos em função da sua posição em torno de duas dimensões ortogonais, que Schaefer designou de *autonomia* vs. *controle* e *amor* vs. *hostilidade*, ilustrado na seguinte figura:

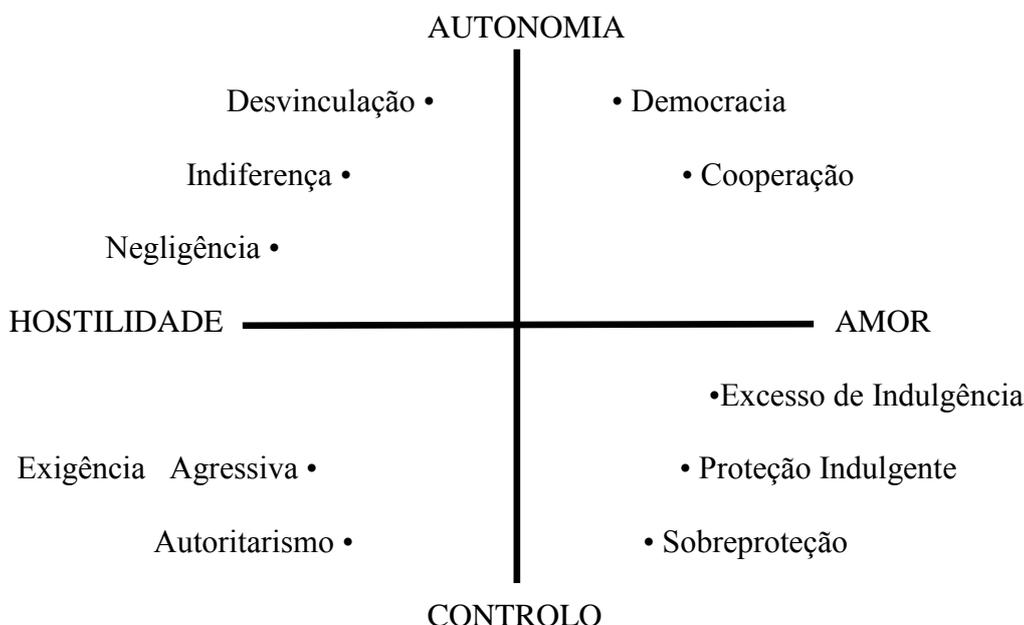


Figura 1- Modelo bidimensional (Fleming, 1993, p.149)

Embora possa haver diferenças na terminologia consoante os autores, grande parte da variabilidade dos comportamentos parentais é explicada por estes quatro fatores Autonomia vs. Controle e Hostilidade vs. Amor.

Se considerarmos as dimensões do modelo de Schaefer (autonomia vs. controle e amor vs. hostilidade), obtemos 4 estilos educativos em “circular”: democrático (na conjugação da autonomia com o amor), indulgente ou permissivo (se articularmos o controle com o amor), autoritário (quando conjugamos controle e hostilidade) e negligente, indiferente ou rejeitador (se unimos a autonomia à hostilidade). Este modelo assemelha-se ao de Baumrind (1973, 1983), que distingue quatro tipos de estilos parentais que se adequam a todo o desenvolvimento da criança e adolescentes. São eles o estilo «autoritativo» (democrático), o estilo «indulgente» (permissivo), o estilo «autoritário» (autocrático, exigente) e o estilo «negligente» (rejeitador). (Oliveira, 1994).

Segundo Fleming (1993), a dimensão Amor vs. Hostilidade remete para a qualidade afetiva da relação com os pais e tem inerentes conceitos que vão da aceitação, proteção, calor afetivo, à frieza emocional, rejeição total ou parcial. A dimensão Autonomia vs. Controlo remete para as práticas educativas e tem subjacentes conceitos de autoritarismo, indução, punição. É evidente que tanto numa como noutra dimensão a mudança de intensidade da atitude parental tem diferentes implicações no desenvolvimento da criança ou do adolescente. Uma intensidade excessiva na dimensão Afeto pode não facilitar o desenvolvimento de uma identidade autónoma, e na dimensão Controlo poderá ter um grande impacto na forma como as regras/normas são impostas ou negociadas. Para Fleming (1993), as atitudes parentais alteram-se consoante o nível de desenvolvimento dos filhos, do género, classe social, personalidade, entre outros fatores. Todos eles contribuem para a complexidade das relações pais-filhos, pelo que qualquer modelo poderá ser sempre redutor em relação à grande variabilidade e complexidade das atitudes parentais.

7.2.CALIFORNIA HEALTHY KIDS SURVEY RESILIENCE ASSESSMENT MODULE (VERSÃO 6.0) – HKRA

O California Healthy Kids Survey Resilience Assessment Module (Versão 6.0, designado por HKRA) foi concebido como um módulo opcional do Califórnia Healthy Kids Survey e criado com objetivo de fazer o levantamento de necessidades, planeamento e de avaliação de programas educacionais pelo Departamento de Educação da Califórnia. Este módulo foi assim concebido para que pudesse contribuir para a compreensão da rede de relações entre os fatores protetores, traços de resiliência, promoção de comportamentos de saúde e outros resultados desenvolvimentais positivos (Constantine, Benard & Diaz, 1999).

Este instrumento avalia os aspetos que os investigadores associaram de forma consistente com o desenvolvimento positivo e adaptado, tal como o sucesso académico. Para os estabelecimentos de ensino, este instrumento serve para avaliar de que forma os estudantes se encontram ligados à escola, de modo a que estes possam fazer as conexões

necessárias com a comunidade e com as famílias, para assim promover o desenvolvimento dos fatores protetores adequados.

A concepção teórica subjacente a este instrumento foi desenvolvida por Benard (1991, 1995) para quem a resiliência seria entendida como um processo desenvolvimental dinâmico. Neste sentido, Constantine, Benard e Diaz (1999) desenvolveram uma estrutura teórica que articulava uma representação multidimensional dos fatores de resiliência e das suas inter-relações. Esta estrutura integrou seis grupos de recursos - três externos e três internos, nos quais se encontram 19 dos recursos que são mais referenciados na literatura como estando associados a resultados positivos e a proteção de riscos relativamente a saúde nos adolescentes.

Os três grupos de fatores protetores (Recursos Externos) referem-se a **Relações Afetivas**, **Expectativas Elevadas** e a **Participação Significativa**, incluindo cada um destes um conjunto de recursos baseados na família/casa, escola e comunidade. Nos grupos Relações Afetivas e Expectativas Elevadas são incluídos recursos adicionais envolvendo os pares. Estes três grupos de fatores protetores externos têm um papel importante na promoção de resultados positivos em todos os contextos e ambientes. Constantine e Benard (2001) chamam a atenção para a noção de que embora sejam vistos como externos, estes fatores protetores também são influenciados pelo adolescente (pela sua perceção e pela sua capacidade de os desenvolver). Os traços de resiliência, usualmente vistos como constructos internos, são também, em certa medida, influenciados pelo ambiente externo. No entender destes autores, *“the model we employ postulates that protective factors are among the primary determinants of resilience traits”* (Constantine & Benard, 2001, p.4).

A teoria da resiliência postula que o poder explicativo e preditivo destes três grupos reside na sua capacidade para ir ao encontro das necessidades desenvolvimentais básicas de segurança, relações e sentimento de pertença, identidade, respeito, controlo, poder e significado (Constantine, Benard & Diaz, 1999).

Os três grupos de traços de resiliência (Recursos Internos) são a **Competência Social**, a **Autonomia e Sentido de Eu** e os **Objetivos e Aspirações**. Os autores defendem que cada um dos fatores protetores externos irá influenciar o processo do desenvolvimento psicossocial do adolescente, manifestando-se essa influência a nível dos traços internos de resiliência. Ou seja, os traços de resiliência interna são vistos como resultados e não como causas do processo de desenvolvimento (Constantine, Benard & Diaz, 1999). O modelo teórico apresentado por estes autores pressupõe que a

presença de Recursos Externos (também designados por fatores protetores ou apoios desenvolvimentais) irá influenciar o desenvolvimento dos Recursos Internos da criança ou adolescente, conduzindo assim a resultados desenvolvimentais nas áreas social, académica e da saúde.

O HKRA é um instrumento de medida centrado no processo de resiliência e transmite uma noção da diversidade de recursos que os adolescentes podem ter. Quanto maior for a amplitude de recursos de um jovem, mais provável será a sua capacidade de mobilizar uma resposta adaptativa perante qualquer crise de vida (Olsson & colaboradores, 2003).

A versão portuguesa do HKRA foi validada por Martins (2005 *cit. in* Palma, 2010) numa amostra de 905 adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos e uma escolaridade entre o 8º e o 12º ano. Os estudos psicométricos efetuados na versão portuguesa revelaram boas qualidades psicométricas, apresentando resultados globais satisfatórios quanto a fidelidade e validade, apresentando um *alfa de Chronbach* de .931 para a Escala Total e um valor de $r = 0.616$ no estudo da estabilidade temporal da escala. O HKRA (Versão 6.0) é um questionário de autorresposta numa escala tipo likert (1 a 4), correspondendo 1 a Discordo Totalmente e 4 a Concordo Totalmente. Integra 58 itens que avaliam os dezassete fatores protetores e os traços de resiliência – Recursos externos e Recursos Internos – distribuídos pelo envolvimento escolar, familiar/casa, comunidade e grupo de pares (Anexo 5).

O HKRA avalia 11 recursos externos, através de 31 itens e oito recursos internos através de 18 itens. A organização dos Recursos Externos, assim como dos Recursos Internos, é descrita no Quadro 1.

Quadro 1- Recursos medidos pelo Healthy Kids Resilience Assessment (adaptado de Constantine, Benard & Diaz, 1999, p.35 e 36)

Grupos de recursos	Recursos externos específicos (e itens correspondentes)
<p>1. Relações afetivas (<i>Caring Relationships</i>)</p> <p>Ligações afetivas de apoio, modelam e promovem o desenvolvimento saudável.</p> <p>Constituem um dos fatores protetores fundamentais na promoção da saúde e sucesso do sujeito. Preenchem as necessidades de segurança, amor e pertença e desenvolvem a cooperação/comunicação e empatia.</p>	<p>Relações afetivas com...</p> <p>Adultos em casa</p> <p>Adultos na escola</p> <p>Adultos na comunidade</p> <p>Pares</p>
<p>2. Expectativas elevadas (<i>High Expectations</i>)</p> <p>A criança e o adolescente demonstram capacidade e sucesso na comunicação consistente de mensagens diretas e indiretas. Reflete a confiança nas suas capacidades e no apoio para a sua realização.</p> <p>Promovem uma firme orientação, definindo limites e possibilitam o sentimento de segurança, liberdade, autonomia, identidade e autocontrole.</p>	<p>Expectativas elevadas de...</p> <p>Adultos em casa</p> <p>Adultos na escola</p> <p>Adultos na comunidade</p> <p>Pares pró-sociais</p>
<p>3.Oportunidades significativas de participação (<i>Meaningful oportunities for participation</i>)</p> <p>O envolvimento da criança e do adolescente em atividades relevantes, com oportunidades para a responsabilidade e contributo pessoal. Preenchem as necessidades de pertença, domínio, desafio e poder, ao mesmo tempo que desenvolvem a cooperação e comunicação, resolução de problemas, autoeficácia, metas e objetivos.</p>	<p>Participação significativa em...</p> <p>Casa</p> <p>Escola</p> <p>Comunidade</p>

Quadro 1 (cont.) - Recursos medidos pela Healthy Kids Resilience Assessment

Grupos de recursos	Recursos internos específicos
<p>4. Competência social (<i>social competence</i>)</p> <p>Capacidade para comunicar com eficácia e de forma apropriada, flexibilidade e capacidade de responder nas relações sociais e para demonstrar preocupação ou interesse pelos outros.</p>	<p>Cooperação e competências de comunicação (<i>cooperation and communication skills</i>): flexibilidade nas relações e capacidade para trabalhar com os outros, capacidade para trocar informação e ideias e para expressar sentimentos e necessidades.</p> <p>Empatia (<i>empathy</i>): Compreender e importar-se com os sentimentos e experiências dos outros.</p> <p>Competências de resolução de problemas (<i>problem solving skills</i>): capacidade para planejar, ser criativo, pensar de forma crítica, refletir e examinar diversas perspectivas antes de tomar uma decisão ou de agir.</p>
<p>5. Autonomia e Sentido de Eu (<i>Autonomy and Sense of Self</i>): Sentido de poder e de identidade pessoal.</p>	<p>Convicção pessoal (<i>personal conviction</i>): Forte sentido do que é certo e errado e de defesa das suas crenças.</p> <p>Autoeficácia (<i>Self-efficacy</i>): Crença na sua própria competência.</p> <p>Autoconsciência (<i>Self-awareness</i>): Conhecimento e compreensão do Eu.</p>
<p>6. Sentido e Objetivos de Vida (<i>Sense of Meaning and Purpose</i>)</p> <p>Crença e compreensão de que a sua vida tem coerência e faz a diferença.</p>	<p>Otimismo (<i>Optimism</i>)</p> <p>Objetivos e aspirações (<i>Goals and aspirations</i>): Usar de sonhos específicos e de visões e planos para focar-se no futuro. Expectativas elevadas para si.</p>

O HKRA inclui ainda um grupo de sete itens relacionados com a resiliência – os *Response-set Breakers*, baseados na AKA Experimental Angst Scale, que se relacionam com os diversos contextos considerados relevantes para o desenvolvimento resiliente (Martins, 2005 *cit in* Palma, 2010).

A cotação de cada escala é feita através da soma dos pontos obtidos pelo sujeito em cada subescala, dividido pelo número dos itens respondidos. O somatório das pontuações das diferentes subescalas é posteriormente dividido pelo número de itens de cada subescala, de forma a ser obtida uma cotação por escala. O cálculo da pontuação total da escala é obtido através da soma das três escalas RE, RI e AKA a dividir pelo somatório das pontuações obtidas. De acordo com o critério utilizado por Martins (2005 *cit in* Palma, 2010), não foram considerados válidos os questionários cujo número de itens não respondidos tenham excedido os 10% do total da escala (Cavaco, 2010). No Quadro 2 são descritos os recursos desenvolvimentais, itens e cotação do HKRA.

Quadro 2: Descrição dos recursos desenvolvimentais, itens e cotação do Healthy Kids Resilience Assessment (adaptado de Constantine, Benard & Diaz, 1999).

Subescala	Itens correspondentes
I. Recursos externos	
A – Envolvimento na Escola	
1. Relações afetivas: Adultos na escola	B5, B7 e B9
2. Expectativas elevadas: Adultos na escola	B6, B8 e B10
3. Participação significativa: Na escola	B12, B 13 e B14
<i>Cálculo das pontuações totais da subescala Envolvimento na escola</i>	<i>Total = Soma dos valores dos itens ÷ n</i>
B – Envolvimento em Casa	B33, B35 e B37
4. Relações afetivas: Adultos em casa	B32, B34 e B 36
5. Expectativas elevadas: Adultos em casa	B38, B39 e B40
6. Participação significativa: Em casa	
<i>Cálculo das pontuações totais da subescala Envolvimento em Casa</i>	<i>Escala Total = Soma dos valores dos itens ÷ n</i>
C – Envolvimento na Comunidade	B17, B19 e B22
7. Relações afetivas: Adultos na comunidade	B18, B20 e B21
8. Expectativas elevadas: Adultos na comunidade	B23, B24 e B25
9. Participação significativa: Na comunidade	
<i>Cálculo das pontuações totais da subescala Envolvimento na Comunidade</i>	<i>Total = Soma dos valores dos itens ÷ n</i>
D – Envolvimento com grupo de pares	B26, B27 e B28
10. Relações afetivas: Pares	B29, B30 e B31
11. Expectativas elevadas: Pares pró-sociais	
<i>Cálculo das pontuações totais da subescala Envolvimento com grupo de pares</i>	<i>Total = Soma dos valores dos itens ÷ n</i>
<i>Cálculo da pontuação total da escala Recursos Externos</i>	<i>Total = Soma dos valores das subescalas (A + B + C + D) ÷ 4</i>
II. Recursos internos	
12. Cooperação e comunicação	B2-8, B2-10 e B2-11
13. Autoeficácia	B2-6, B2-7 e B2-9
14. Empatia	B2-1, B2-2 e B2-12
15. Resolução de problemas	B2-3, B2-4, B2-5
16. Autoconsciência	B2-13, B2-14 e B2-15
17. Metas e aspirações	B2-16, B2-17 e B2-18
<i>Cálculo das pontuações totais da escala Recursos Internos</i>	<i>Total = Soma dos valores dos itens ÷ n</i>
III- Response-set Breakers	
	B11, B1, B2, B3, B4, B15, B16
<i>Cálculo das pontuações totais da escala Response-set Breakers</i>	<i>Escala Total = Soma dos valores dos itens ÷ n</i>

Nota: n consiste no número de respostas dadas na subescala.

O modelo da resiliência na juventude, proposto pelo *Institut of Education Sciences* (IES, 2007) e baseado nos trabalhos de Benard (2004), descreve a interação entre vários fatores de resiliência, nomeadamente entre recursos externos e recursos internos, postulando que o indivíduo se desloca em diferentes contextos, agrupados nestas duas dimensões (cf. figura 1).

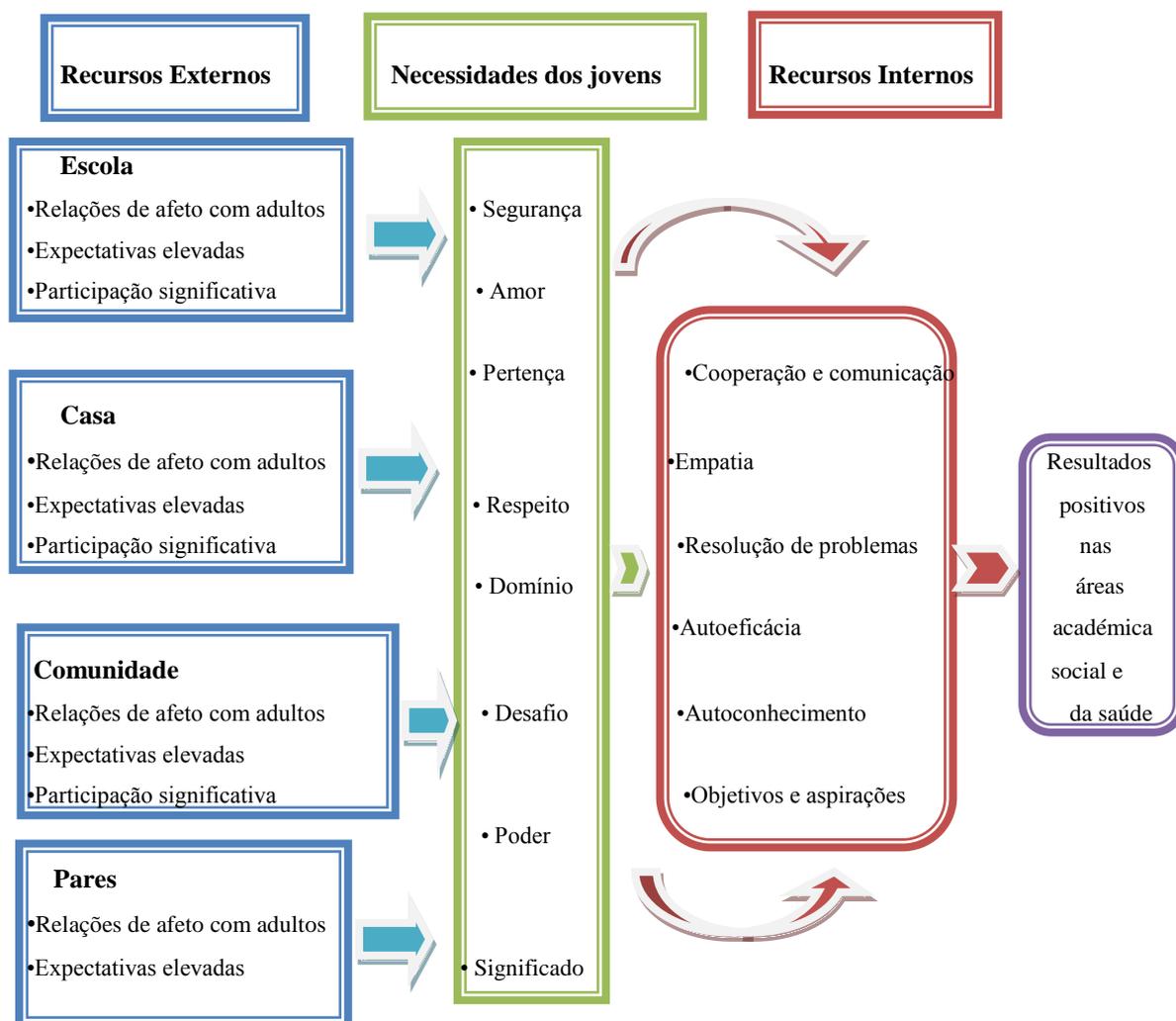


Figura 2- Modelo Conceptual da Resiliência e Desenvolvimento na Adolescência (Adaptado de *Institute of Education Sciences*, 2007, p. 5)

De acordo com este modelo, os recursos ambientais disponíveis nos principais contextos de vida (casa, escola, pares e comunidade) promovem resultados positivos em várias áreas (saúde, social, académica e outras), desencorajando o envolvimento em comportamentos de risco ou comprometedores de um desenvolvimento positivo. Os

autores destacam a importância das relações afetivas com adultos significativos, as expectativas positivas e elevadas e as oportunidades de participação significativa em cada um destes contextos. Estes aspetos são apontados como processos de proteção que podem ocorrer em casa, na escola, na comunidade ou na relação com os pares. A ligação afetiva com pessoas nos contextos significativos (pais, amigos, professores, técnicos de saúde, etc.) possibilita um suporte para um desenvolvimento saudável.

A existência de pelo menos uma pessoa de apoio constitui um dos fatores mais importantes para um bom ajustamento face ao risco. As expectativas elevadas, enquanto fator que promove processos de proteção, resultam no desenvolvimento de sentimentos de autoestima, autoeficácia, autonomia e otimismo, desencadeados pelo facto de outros acreditarem e esperarem algo de positivo. As oportunidades de participação nos contextos significativos surgem como consequência das elevadas expectativas, envolvendo aspetos como a tomada de decisão, a responsabilização e a resolução de problemas (Simões et al., 2009).

7.3. PROCEDIMENTOS

Após a autorização dada pela Direção da ADA foi efetuado um pedido formal de autorização aos Encarregados de Educação e respetivos alunos (apêndice 2) para a participação no ‘estudo’, informando-os sobre os objetivos e confidencialidade do mesmo. A recolha dos dados/aplicação dos instrumentos decorreu ao longo dos meses de Maio e Junho de 2012 e foi efetuada a nível de grupo-turma, em tempos letivos cedidos pelos professores. As classificações escolares foram obtidas no final do ano letivo 2011/2012, junto dos serviços pedagógicos das duas escolas.

7.4. ANÁLISE ESTATÍSTICA

A análise estatística dos dados foi feita recorrendo ao programa SPSS (versão 19,0). Antes de iniciarmos o estudo da relação entre as variáveis foi levada a cabo a análise das propriedades métricas das escalas que operacionalizaram os estilos parentais e a resiliência. Apesar de existirem estudos prévios de adaptação destas escalas ao

contexto português, é recomendação da APA que, para cada amostra em que o instrumento irá ser utilizado, os estudos de validação sejam repetidos. Esta recomendação é feita diretamente pela APA através do seu painel de peritos em estatística inferencial (*Task Force on Statistical Inference*), e é acatada pelas publicações internacionais de prestígio (primeiro quartil) (Wilkinson & TFISI, 1999). Esta recomendação fundamenta-se no facto de os procedimentos baseados na Teoria Clássica dos Testes (Muñiz, 2003) estarem dependentes da amostra em que o estudo é feito.

Para além da pertinência teórica dos procedimentos, a acumulação de evidências empíricas da validade e da fidelidade de um instrumento de avaliação concorre para a consolidação da validade desse instrumento.

Por fim, é de salientar ainda a importância de demonstrar que o instrumento é adequado à amostra em estudo, reforçando a própria validade interna da investigação.

No estudo da dimensionalidade das escalas foram seguidos os procedimentos dos autores originais e da adaptação à população portuguesa. Para as escalas foram calculadas Análises em Componentes Principais (ACP).

Para testar as diferenças entre médias recorreu-se à prova estatística Análise da Variância (ANOVA). Em todos os casos em que os grupos a comparar apresentaram n com valores muito diferentes, ou quando foi observada heterocedasticidade, foi considerada a correção de Brown-Forsythe.

Para analisar relações entre as variáveis foi usado o *r de Pearson*.

8. RESULTADOS

8.1. PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DOS INSTRUMENTOS

8.1.1. ESTUDO DAS PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DO IPA

Atendendo às qualidades psicométricas das escalas, e no que diz respeito ao estudo da dimensionalidade do Inventário de Percepções Adolescentes (IPA) foram seguidos os procedimentos de Fleming (1988), com recurso à Análise em Componentes Principais (ACP) com rotação *varimax*.

Para avaliar a adequação da amostra à factorização foram previamente calculados o KMO e o Bartlett's test of Sphericity. A amostra e a matriz de correlações mostraram-se adequadas à prossecução dos cálculos (KMO=.891; Bartlett's Test of Sphericity: $\chi^2(1953)=7225.804, p=.000$).

A ACP foi forçada a quatro fatores por ser o número de fatores encontrados pela autora. Os quatro fatores extraídos explicavam 36.75% da variância total. Fleming (1988) obteve uma variância total de 31.1%, superada pelo estudo atual. O primeiro fator explica 22.20% da variância total, o segundo 6.77%, o terceiro 4.32% e o quarto 3.46% (Tabela 10)

Tabela10. Valores próprios e variância explicada pelos componentes extraídos

	Valor próprio	Variância
Componente 1	13.99	22.20%
Componente 2	4.26	6.77%
Componente 3	2.72	4.32%
Componente 4	2.18	3.46%
Total		36.75%

Na distribuição dos itens pelos componentes, saturações fatoriais e comunalidade (tabela 11) verificamos que no componente 1 saturaram os 30 itens da **escala amor**. O item 30 obteve a sua maior saturação no componente 1 e não na escala autonomia, como aconteceu no estudo da autora. De qualquer forma, o valor da saturação é muito baixo (.24), o que nos levou a excluir este item das análises.

No componente 2 saturam 13 dos 16 itens da **escala hostilidade**. Os itens 5, 8 e 14 da escala hostilidade obtiveram saturações de maior magnitude na escala controlo. O item 48 obteve uma saturação de .30 na escala hostilidade e .28 na escala controlo, onde

se situou na factorização da autora. A proximidade de saturações informa-nos que o item não discrimina adequadamente entre estes dois componentes. Tratando-se o estudo atual de um contributo para o estudo da validade do IPA e não da sua construção, entendemos ser preferível manter o maior número de itens possível para garantir a comparabilidade dos resultados. Para obter mais informação acerca do item calculámos a homogeneidade do item nos componentes 2 e 3, tendo sido obtidas correlações corrigidas de .29 e .13, respetivamente, resultado que coloca de forma mais clara o item no componente 2. O conteúdo do item, “quem se queixa do que tu fazes”, pode facilmente ser compreendido como hostilidade. Optámos então por manter o item, mas atribuí-lo à escala hostilidade. O item 19 obteve uma saturação de .22 e foi excluído. A alteração do número de itens da escala não tem impacto numérico na comparabilidade dos resultados totais com outros estudos, porque a pontuação em cada escala é obtida dividindo o somatório das respostas do sujeito pelo número de itens.

No componente 3 saturam 10 dos 11 itens da **escala controlo**. Saturaram ainda os itens 8 e 14 da escala hostilidade. O conteúdo destes itens é respetivamente “quem é muito severo contigo” e “quem te castiga severamente”, cujo conteúdo é interpretável numa perspetiva de controlo. O item 5 também obteve a sua saturação mais elevada no componente 3, porém com baixa magnitude (.26) e foi excluído dos cálculos.

No componente 4 saturam 5 dos 6 itens da **escala autonomia**. Vinte dos 63 itens (31.75%) obtiveram comunalidades inferiores a .40, a média das comunalidades foi de .37.

No estudo da consistência interna e da homogeneidade dos itens foram considerados 60 itens, refletindo a eliminação discutida acima com base na ACP.

Tabela 1. Distribuição dos itens pelos componentes, saturações fatoriais e comunalidades (ordenados pela magnitude da saturação fatorial)

Itens	Componente 1	Componente 2	Componente 3	Componente 4	Comunalidades
IPA57	.77	-.07	-.01	.06	.60
IPA63	.71	-.21	.10	.13	.58
IPA41	.71	-.07	.06	.07	.52
IPA59	.71	-.23	.23	.05	.61
IPA35	.71	-.17	.01	.10	.54
IPA39	.69	-.05	.09	-.02	.48
IPA33	.68	-.16	.01	.03	.50
IPA29	.68	-.14	.03	.14	.50
IPA45	.67	-.07	.04	.05	.45
IPA61	.66	-.03	.12	-.03	.45
IPA9	.65	-.21	.07	.15	.49
IPA13	.64	-.24	.01	.06	.47
IPA43	.64	-.09	.01	.06	.42
IPA31	.63	-.24	.09	.17	.49
IPA49	.63	-.13	.13	.07	.44
IPA53	.63	-.03	.23	.10	.46
IPA47	.62	-.01	.13	.06	.40
IPA23	.62	-.09	.15	-.08	.42
IPA17	.61	-.16	.13	.08	.43
IPA15	.59	-.23	.14	.26	.49
IPA27	.58	-.05	-.03	-.01	.34
IPA21	.53	.02	.00	.04	.28
IPA25	.50	-.06	.12	.12	.28
IPA55	.50	.09	.05	.17	.28
IPA51	.49	.19	.03	-.28	.36
IPA4	.49	-.07	.14	.19	.30
IPA7	.49	-.01	.08	.00	.24
IPA11	.43	.04	.03	.06	.19
IPA37	.41	-.15	.23	.09	.25
IPA1	.38	-.15	.16	-.02	.19
IPA30	.24	.16	.06	.06	.09
IPA58	-.14	.69	-.04	-.01	.50
IPA52	-.19	.64	.01	.06	.45
IPA46	-.23	.63	-.10	.12	.48
IPA44	-.23	.56	-.02	.03	.37
IPA62	-.10	.55	-.16	.03	.34
IPA28	-.13	.54	.03	-.21	.35
IPA34	-.02	.52	.09	-.05	.28
IPA56	-.05	.50	.02	.04	.26
IPA38	-.27	.45	.09	-.01	.29
IPA3	.11	.41	-.20	-.13	.24
IPA16	-.01	.40	.34	-.27	.35
IPA26	.01	.40	.27	-.09	.24
IPA22	-.07	.34	.30	-.04	.21
IPA48	-.16	.30	.28	.15	.22
IPA19	.02	.22	.15	-.15	.09
IPA24	.09	.09	.60	-.22	.42
IPA36	.06	.13	.56	.00	.33
IPA14	.01	.27	.54	-.25	.42
IPA6	.29	-.06	.53	.11	.38
IPA54	.03	-.05	.50	.12	.27
IPA8	.05	.12	.48	-.22	.30
IPA12	.31	-.08	.46	.06	.32
IPA42	.21	-.10	.45	.15	.28
IPA18	.31	-.15	.42	.14	.31
IPA2	.36	-.24	.40	.19	.38
IPA32	.36	-.09	.38	-.01	.28
IPA5	.20	.18	.26	-.19	.18
IPA40	.20	.05	-.10	.64	.45
IPA20	.17	-.06	.08	.63	.44
IPA60	.12	-.13	.16	.61	.43
IPA10	.26	-.08	-.01	.58	.41
IPA50	.14	.21	-.16	.53	.37

Tabela 12. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens da escala amor

Itens	Média	DP	r^a
IPA1	1.07	0.84	.40
IPA4	1.30	0.80	.50
IPA7	1.11	0.76	.46
IPA9	1.38	0.71	.66
IPA11	0.83	0.74	.39
IPA13	1.37	0.72	.64
IPA15	1.63	0.60	.62
IPA17	1.43	0.73	.61
IPA21	0.97	0.91	.46
IPA23	1.36	0.80	.59
IPA25	1.21	0.73	.50
IPA27	1.15	0.83	.53
IPA29	1.43	0.68	.67
IPA31	1.36	0.71	.64
IPA33	1.35	0.69	.65
IPA35	1.37	0.74	.69
IPA37	1.33	0.68	.44
IPA39	1.49	0.73	.65
IPA41	1.21	0.75	.69
IPA43	1.10	0.75	.60
IPA45	1.11	0.82	.63
IPA47	1.15	0.80	.59
IPA49	1.22	0.72	.63
IPA51	0.79	0.82	.38
IPA53	1.25	0.81	.63
IPA55	1.01	0.78	.47
IPA57	1.35	0.76	.73
IPA59	1.45	0.71	.73
IPA61	1.24	0.78	.63
IPA63	1.34	0.72	.72

^a Correlação corrigida

A homogeneidade dos itens foi calculada através da correlação do item com a escala, retirado o efeito do próprio item.

Todos os itens da escala amor (Tabela 12) obtiveram correlações corrigidas moderadas ou elevadas, o valor mínimo observado foi .38 e o *alfa* de Cronbach foi de .94.

Tabela13. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens da escala hostilidade

Itens	Média	DP	r ^a
IPA3	0.36	0.64	.24
IPA16	0.38	0.61	.34
IPA22	0.34	0.62	.29
IPA26	0.25	0.57	.32
IPA28	0.23	0.51	.45
IPA34	0.20	0.53	.41
IPA38	0.57	0.76	.40
IPA44	0.39	0.65	.48
IPA46	0.23	0.50	.54
IPA48	0.83	0.84	.29
IPA52	0.52	0.62	.55
IPA56	0.74	0.65	.41
IPA58	0.32	0.57	.58
IPA62	0.39	0.69	.42

^a Correlação corrigida

Na escala hostilidade (Tabela 13) o item 3 obteve uma correlação corrigida de baixa magnitude (.24), porém não degrada a consistência interna da medida, pelo que a sua presença na escala não deprime o *alfa* de Cronbach. Neste caso optamos por manter o item. O *alfa* de Cronbach obtido foi de .78.

Todos os itens da escala controle mantiveram correlações corrigidas moderadas e o *alfa* de Cronbach foi .75 (Tabela 14).

Tabela14. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens da escala controle

Itens	Média	DP	r ^a
IPA2	1.61	0.56	.39
IPA6	1.26	0.76	.47
IPA8	0.98	0.72	.33
IPA12	1.29	0.75	.42
IPA14	0.63	0.75	.37
IPA18	1.40	0.71	.38
IPA24	0.82	0.82	.46
IPA32	1.38	0.71	.39
IPA36	1.04	0.79	.41
IPA42	1.51	0.65	.38
IPA54	1.27	0.68	.35

^a Correlação corrigida

Tabela15. Médias, desvios-padrão e correlação corrigida dos itens da escala autonomia

Itens	Média	DP	r ^a
IPA10	1.38	0.71	.46
IPA20	1.61	0.66	.44
IPA40	1.09	0.88	.48
IPA50	0.71	0.87	.36
IPA60	1.31	0.83	.44

^a Correlação corrigida

Todas as correlações corrigidas da escala autonomia obtiveram valores adequados (Tabela 15). O *alfa* de Cronbach foi de .68, valor aceitável para investigação na medida em que o *alfa* é sensível ao número de itens e a escala é constituída por apenas cinco itens.

Tabela 16. Médias e desvios-padrão das escalas, *alfa* de Cronbach e comparação com os resultados de Fleming (1988)

Escala	<i>alfa</i>	Estudo atual				Fleming, 1988		
		<i>M</i>	<i>DP</i>	Min.	Máx.	<i>Alfa</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Amor	.94	124.27	46,43	6,67	200,00	.93	148.79	39.00
Hostilidade	.78	41.01	32.30	0,00	178.57	.79	37.07	27.20
Autonomia	.68	122,06	52,58	0,00	200,00	.53	117.90	39.19
Controlo	.75	119,70	38,41	18,18	200,00	.65	105.01	44.43

A Tabela 16 mostra-nos os valores de *alfa* de Cronbach, médias, desvios-padrão, valores mínimos e máximos para as quatro escalas no estudo atual e no estudo de Fleming (1988). Na escala amor o *alfa* de Cronbach foi ligeiramente mais elevado que no estudo da autora (.94 vs. .93), em ambos os casos bastante elevado. Na escala hostilidade o valor do *alfa* foi ligeiramente inferior (.78 vs. .79), sendo também um valor adequado. Na escala controlo foi obtido um *alfa* francamente melhor que no estudo original (.75 vs. .65) e igualmente adequado. A escala autonomia foi aquela que em ambos os estudos obteve um menor valor de *alfa* (.68 vs. .53), porém substancialmente superior no estudo atual.

A maior pontuação foi observada na escala amor, enquanto que a menor foi observada na escala hostilidade. Recordamos que, por indicação de Fleming (1988), a pontuação em cada escala é obtida dividindo o somatório da cotação dos itens obtida pelo número de itens e multiplicando por 100.

8.1.2. ESTUDO DA DISTRIBUIÇÃO DAS ESCALAS DO IPA

Tabela17. Médias, desvios-padrão, assimetria e curtose do IPA

	Média	DP	Assimetria	AP ($e=0.15$)	Curtose	CP ($e=0.29$)
Amor	124.27	46.43	-0.43	-2.87	-0.64	-0.02
Hostilidade	41.01	32.30	1.02	6.80	0.95	0.03
Autonomia	122.06	52.58	-0.21	-1.40	-0.93	-0.03
Controlo	119.70	38.41	0.03	0.20	-0.52	-0.02

Foi efetuado o estudo dos valores *outliers* tomando como ponto de corte $M \pm 2.5DP$. Apresentaram *outliers* inferiores, 16 das medidas em análise. Para acomodar os valores *outliers* sem diminuir o tamanho da amostra foi efetuada *winsorização*.

Apresentaram valores *outliers* três das quatro escalas do IPA. Após acomodação do único *outlier* da escala amor a assimetria padronizada manteve a mesma magnitude.

Relativamente à escala hostilidade após acomodação dos *outliers* a assimetria padronizada desceu de 6.80 para 5.67, mantendo-se a distribuição assimétrica.

Duas medidas continuam, após acomodação dos *outliers*, com uma assimetria significativa, o que nos merece alguma reflexão. Neste caso estamos perante uma amostra grande ($n=282$), o que nos permite considerar o teorema do limite central. Acresce que a ANOVA é robusta para violações moderadas da normalidade. As alternativas seriam: a) a opção por provas não paramétricas que têm em geral um menor poder; b) a transformação das variáveis, mas que altera a sua métrica e as torna de mais difícil interpretação e inviabiliza a comparação com resultados obtidos noutros estudos.

8.1.3. ESTUDO DAS PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DO HKRA

O Questionário Health Kid Resilience Assessment (HKRA) é composto por três escalas: recursos externos, recursos internos e “response set breakers”.

8.1.3.1. HKRA – RECURSOS EXTERNOS

A escala de recursos externos é composta por quatro subescalas que avaliam 11 recursos externos:

- A. Envolvimento na escola: 1. relações afetivas; 2. expectativas elevadas; e 3. participação significativa.
- B. Envolvimento em casa: 1. relações afetivas; 2. expectativas elevadas; e 3. participação significativa.
- C. Envolvimento na comunidade: 1. relações afetivas; 2. expectativas elevadas; e 3. participação significativa.
- D. Envolvimento com o grupo de pares: 1. relações afetivas; 2. expectativas elevadas.

Para estudar a dimensionalidade da escala foram calculadas análises em componentes principais (ACP) com rotação varimax, procedimento utilizado na construção do HKRA.

Efetou-se uma ACP forçada a 11 componentes que, no seu conjunto, explicavam 70.04% da variância total. A distribuição dos itens pelos componentes não reproduziu a solução de 11 recursos inicialmente previstos com base nos estudos dos autores.

De seguida foi recalculada a ACP mas forçada a quatro componentes, que correspondem ao número de subescalas. Apesar de a estrutura não ser completamente reproduzida, foi aproximada da distribuição original dos itens pelas subescalas.

Para avaliar a adequação da amostra à factorização foram previamente calculados o KMO e o Bartlett's test of Sphericity. A amostra e a matriz de correlações mostraram-se adequadas à prossecução dos cálculos (KMO=.88; Bartlett's Test of Sphericity: $\chi^2(528)=5077.79, p=.000$).

Tabela 18. Valores próprios e variância explicada pelos componentes extraídos

	Valor próprio	Variância
Componente 1	9.14	27.69%
Componente 2	2.85	8.64%
Componente 3	2.42	7.35%
Componente 4	2.26	6.85%
Total		50.53%

Os quatro componentes extraídos explicam 50.53% da variância total (Tabela 18). O primeiro componente explica 27.69% da variância, o segundo componente 8.64%, o terceiro componente 7.35% e o quarto componente 6.85%.

Na Tabela 19 apresenta-se a distribuição dos itens pelos componentes, respetivas saturações e comunalidades.

Tabela 19. ACP forçada a 4 componentes, rotação *varimax*: Distribuição dos itens pelos componentes, saturações fatoriais e comunalidades (ordenados pela magnitude da saturação fatorial)

Itens	Componente 1	Componente 2	Componente 3	Componente 4	Comunalidades
B37	.81	.15	.09	.08	.69
B35	.79	.11	.14	.05	.66
B34	.78	.19	.10	.13	.67
B33	.74	.16	.13	.17	.62
B36	.72	.15	.09	.12	.57
B40	.63	.16	.10	.12	.45
B38	.61	.19	.08	.05	.42
B39	.61	.17	.16	.07	.43
B32	.50	.14	.33	.29	.45
B17	.18	.87	.13	.15	.82
B21	.22	.85	.11	.16	.80
B19	.27	.81	.10	.09	.75
B20	.29	.80	.12	.17	.78
B22	.21	.80	.13	.11	.72
B18	.22	.80	.14	.09	.71
B8	.19	-.01	.66	.16	.49
B10	.20	.04	.65	.30	.56
B13	.14	.03	.63	.14	.43
B9	.16	.07	.63	.22	.47
B5	.12	.10	.59	.24	.43
B14	.10	.10	.52	.09	.29
B23	.00	.19	.50	-.06	.29
B7	.01	.01	.47	.18	.25
B24	-.01	.27	.44	-.10	.28
B25	.19	.13	.43	-.03	.24
B12	.09	.06	.32	-.05	.12
B29	-.02	-.03	.24	-.06	.06
B6	.19	.09	.23	.18	.13
B27	.10	.13	.02	.90	.84
B28	.11	.14	.05	.88	.81
B26	.10	.18	.02	.88	.82
B30	.17	.11	.25	.48	.33
B31	.23	.04	.20	.45	.30

No primeiro componente saturam todos os itens da subescala **envolvimento em casa**. O valor próprio foi de 9.14 e a variância explicada de 27.69%.

No segundo componente saturam os itens dos recursos relações afetivas e expectativas elevadas da subescala **envolvimento na comunidade**, e o item 29 do recurso expectativas elevadas da subescala envolvimento com o grupo de pares. Os itens 23, 24 e 25 do recurso participação significativa da subescala envolvimento na comunidade obtiveram saturações baixas neste componente e elevadas no componente 3 (>.40). O valor próprio foi 2.85 e a variância explicada 8.64%.

No terceiro componente saturam os itens da subescala **envolvimento na escola** e os itens 23, 24 e 25 do recurso participação significativa da subescala envolvimento na comunidade. Os itens 29 e 6 obtiveram saturações de baixa magnitude, .24 e .23 respectivamente. O valor próprio foi 2.42 e a variância explicada 7.35%. E no quarto componente saturam os itens da subescala **envolvimento com o grupo de pares**, à exceção do item 29 que como vimos não obteve uma saturação relevante em qualquer dos componentes. O componente obteve um valor próprio de 2.26 e explica 6.85% da variância.

Todos os itens da subescala envolvimento em casa obtiveram correlações corrigidas significativas e de elevada magnitude. Foi obtido um *alfa* de Cronbach de .89. Considerados os recursos, compostos por três itens cada, também todos os itens obtiveram correlações corrigidas significativas e de elevada magnitude e os *alfas* de Cronbach apresentaram valores adequados (Tabela 20).

Tabela 20. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da subescala envolvimento em casa, e respectivos recursos

Itens	Média	DP	EC	RA	EE	PS
B32	3.16	0.79	.53	-	.56	-
B33	3.15	0.81	.72	.61	-	-
B34	3.17	0.82	.73	-	.62	-
B35	2.96	0.97	.72	.71	-	-
B36	3.36	0.71	.67	-	.69	-
B37	3.16	0.83	.74	.74	-	-
B38	2.67	0.98	.56	-	-	.55
B39	2.74	0.80	.57	-	-	.58
B40	2.90	0.88	.59	-	-	.60
<i>alfa</i>	-	-	.89	.83	.78	.75

EC – envolvimento em casa; RA – Relações afetivas; EE – Expectativas elevadas; PS – Participação significativa.

Na subescala **envolvimento na escola** o item 6 obteve uma saturação baixa no componente. A sua exclusão não tem um impacto importante no *alfa* de Cronbach da subescala (.69 para .70). Já a exclusão do item 12 promove o *alfa* de Cronbach para .76.

Estudamos em seguida o comportamento destes dois itens nos respetivos recursos. O item 6 obteve uma correlação corrigida de .27 e no recurso expectativas elevadas a exclusão do item 6 incrementa do *alfa* de Cronbach de .55 para .70. Este resultado confirma a opção pela sua exclusão. Fazemos aqui uma ressalva relativamente ao cálculo do *alfa* de Cronbach com dois itens. O *alfa* de Cronbach pode ser escrito em função do número de itens do teste e a média das intercorrelações entre os itens. Com dois itens existe apenas uma correlação entre os itens e não uma média. Ainda assim apresentamos o valor do *alfa* e a correlação entre os dois itens por os autores também o fazerem.

No recurso participação significativa o item 12 obteve uma correlação corrigida de .25, e o recurso um *alfa* de .43, valor inaceitável. Com a exclusão do item 12 o *alfa* sobe para .70, a correlação entre os itens foi de .54.

Tabela 21. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da subescala envolvimento na escola, e respetivos recursos

Itens	Média	DP	EE	EE s/B6	EE s/B12	EE s/B6+ s/B12	RA	EE	EE s/B6	PS	PS s/12
B5	2.62	.89	.55	.53	.60	.60	.57	-	-	-	
B6	2.83	1.51	.27	E	.30	E	-	.32	E	-	
B7	2.95	.84	.35	.52	.38	.39	.38	-	-	-	
B8	3.07	.79	.53	.57	.59	.60	-	.44	.54	-	
B9	2.71	.86	.58	.57	.63	.65	.51	-	-	-	
B10	2.65	.84	.60	.58	.65	.65	-	.46	.54	-	
B12	2.74	2.01	.19	.20	E	E	-	-	-	.25	E
B13	2.31	.85	.47	.51	.43	.49	-	-	-	.40	.54
B14	2.38	.77	.37	.39	.34	.37	-	-	-	.35	.54
<i>alfa</i>	-	-	.69	.70	.76	.80	.67	.55	.70	.43	.70

EE – envolvimento na escola; RA – Relações afetivas; EE – Expectativas elevadas; PS – Participação significativa.

Como vimos atrás os itens do recurso participação significativa da subescala **envolvimento na comunidade** não saturaram significativamente no mesmo fator que os

restantes itens. As instruções de resposta a estes itens (“fora da minha casa e escola, eu faço estas coisas...”) e o seu conteúdo não tornam pertinente considerá-los na subescala envolvimento na escola onde obtiveram saturações significativas. Se analisarmos a consistência interna de todos os itens da subescala obtemos um *alfa* de Cronbach elevado (.85) e os três itens em causa obtêm correlações corrigidas entre .31 e .39. A exclusão destes itens do cálculo da consistência interna da subescala valoriza de forma relevante o *alfa* de Cronbach (de .85 para .94).

O recurso participação significativa obteve um *alfa* de Cronbach aceitável (.70) e as correlações corrigidas variaram entre .37 e .63.

Tabela 22. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da subescala envolvimento na comunidade, e respetivos recursos

Itens	Média	DP	ECo	ECo s/PS	RA	EE	PS
B17	3.14	0.97	.75	.86	.81	-	-
B18	2.94	0.95	.71	.78	-	.74	-
B19	3.02	0.92	.71	.80	.75	-	-
B20	3.05	0.92	.73	.83	-	.81	-
B21	3.21	0.88	.74	.85	-	.81	-
B22	3.18	0.97	.69	.78	.78	-	-
B23	2.24	1.26	.36	E	-	-	.63
B24	1.93	1.22	.39	E	-	-	.59
B25	2.71	0.99	.31	E	-	-	.37
<i>alfa</i>	-	-	.85	.94	.89	.89	.70

ECo – envolvimento na comunidade; RA – Relações afetivas; EE – Expectativas elevadas; PS – Participação significativa.

Observa-se na ACP (Tabela 23) que o item 29 da subescala **envolvimento com o grupo de pares** não obteve saturação significativa. Este item quando incluído na subescala obtém uma correlação corrigida de -.03. No recurso expectativas elevadas a correlação corrigida é de -.13. Não restam então dúvidas quanto à inadequação deste item para medir os constructos em causa.

Sem o item 29 a subescala obteve um *alfa* de Cronbach de .84 e a correlação corrigida de menor magnitude foi .44. Relativamente ao recurso expectativas elevadas o *alfa* de Cronbach foi francamente baixo (.56) e, por isso, os resultados obtidos com este indicador devem ser interpretados com reservas.

Tabela 23. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da subescala envolvimento com o grupo de pares, e respectivos recursos

Itens	Média	DP	GP	GP s/B29	RA	EE	EE s/B29
B26	3.22	.87	,77	.78	.85	-	-
B27	3.24	.88	,77	.80	.89	-	-
B28	3.27	.85	,75	.79	.85	-	-
B29	1.95	.92	-,03	E	-	-.13	E
B30	2.90	.83	,36	.44	-	.11	.39
B31	2.61	.74	,42	.46	-	.26	.39
<i>alfa</i>	-	-	.74	.84	.93	.11	.56

GP – Envolvimento com o grupo de pares; RA – Relações afetivas; EE – Expectativas elevadas; PS – Participação significativa.

A escala recursos externos, após exclusão dos itens 6, 12 e 29, foi .92. As correlações corrigidas variaram entre .28 (item 1) e .62 (item 20).(Tabela 24)

Tabela 24. Médias, desvios-padrão e correlações corrigidas dos itens da escala recursos externos

Itens	Média	DP	r^a	Itens	Média	DP	r^a
B1	2.87	0.69	.28	B21	3.21	0.88	.60
B2	3.02	0.71	.33	B22	3.18	0.97	.56
B3	2.86	0.72	.33	B23	2.24	1.26	.36
B4	2.75	0.81	.30	B24	1.93	1.22	.34
B5	2.62	0.89	.46	B25	2.71	0.99	.39
B7	2.95	0.84	.28	B26	3.22	0.87	.44
B8	3.07	0.79	.46	B27	3.24	0.88	.43
B9	2.71	0.86	.48	B28	3.27	0.85	.45
B10	2.65	0.84	.54	B30	2.90	0.83	.43
B11	3.00	0.82	.47	B31	2.61	0.74	.41
B13	2.31	0.85	.47	B32	3.16	0.79	.57
B14	2.38	0.77	.42	B33	3.15	0.81	.56
B15	2.67	0.75	.41	B34	3.17	0.82	.57
B16	2.05	1.15	.29	B35	2.96	0.97	.53
B17	3.14	0.97	.58	B36	3.36	0.71	.50
B18	2.94	0.95	.56	B37	3.16	0.83	.55
B19	3.02	0.92	.58	B38	2.67	0.98	.46
B20	3.05	0.92	.62	B39	2.74	0.80	.51
				B40	2.90	0.88	.50

^a Correlação corrigida

Na Tabela 25 podemos analisar a síntese dos valores de consistência interna e a sua comparação com os resultados nas subescalas e escala de recursos externos de Martins (2005, *cit in* Palma, 2010), que realizou o estudo de adaptação da escala para Portugal. Na subescala envolvimento na escola foi inicialmente obtido um alfa de .69, inferior ao .83 obtido pela autora. A versão final adotada neste estudo excluí os itens 6 e 12 com um alfa de .80.

Na subescala de envolvimento em casa o valor da consistência interna foi de .89, valor francamente melhor que o obtido no estudo em comparação.

Considerando agora a subescala envolvimento na comunidade foi obtido um alfa de .85, valor superior ao da autora, .82. Porém nesta subescala verificamos que os itens do recurso participação significativa não saturavam com os restantes itens da subescala, excluído este recurso o alfa foi de .94.

Na subescala envolvimento com os pares a autora obteve um alfa de .66 enquanto que no estudo atual foi de .74. O valor da consistência interna obteve um valor ainda mais favorável (.84) após exclusão do item 29.

Com os 40 itens originais, a escala recursos externos obteve um alfa de .89, valor próximo ao .90 da autora. Contudo no estudo das subescalas concluímos ser adequado excluir três itens, passando a escala a ser composta por 37 itens que obtiveram um alfa de .92.

No estudo atual foram obtidos valores de consistência interna superiores aos de Martins (2005, *cit in* Palma, 2010) em quase todas as medidas. A exceção é a subescala envolvimento na escola que, ainda assim, obteve um valor de alfa adequado.

Tabela 25. Médias e desvios-padrão das escalas e *alfa* de Cronbach e comparação com os resultados de Martins (2005, *cit in* Palma, 2010)

Subescala	Recursos	Estudo atual			Martins, 2005
		<i>alfa</i>	Média	DP	<i>alfa</i>
Envolvimento na escola		.69			.83
		.70 ^a			
		.76 ^b			
		.80^c	2.66	0.56	
	Relações afetivas	.67	2.76	0.67	
Expetativas elevadas		.55			0.72
		.70^a	2.86		
	Participação significativa	.43			
Envolvimento em casa		.70^b	2.35	0.71	.75
	Relações afetivas	.89	3.03	.62	
	Expetativas elevadas	.83	3.09	.75	
	Participação significativa	.78	3.23	.65	
		.75	2.77	.73	
Envolvimento na comunidade		.85	2.83	.69	.82
		.94^d	3.09	0.82	
	Relações afetivas	.89	3.11	.86	
	Expetativas elevadas	.89	3.07	.83	
	Participação significativa	.70	2.29	.92	
Envolvimento com o grupo de pares		.74			.66
		.84^e	2.83	.69	
	Relações afetivas	.93	3.24	.82	
	Expetativas elevadas	.11			
		.56^e	2.75	.66	
Recursos externos		.89			.90
		.92^f	2.83	0.52	

^a sem o item 6. ^b sem o item 12. ^c sem os itens 6 e 12. ^d sem recurso participação significativa. ^e sem o item 29. ^f sem os itens 6, 12 e 29.

8.1.3.2. HKRA – RECURSOS INTERNOS

Neste ponto vamos analisar as propriedades psicométricas da escala de recursos internos do HKRA.

Para avaliar a adequação da amostra à factorização foram previamente calculados o KMO e o Bartlett's test of Sphericity, tal como foi efetuado com as escalas já apresentadas. A amostra e a matriz de correlações mostraram-se adequadas à prossecução dos cálculos (KMO=.88; Bartlett's Test of Sphericity: $\chi^2(153)=2168.61$, $p=.000$).

Efetuámos uma ACP com rotação *varimax* forçada a 6 componentes, por ser este o número de subescalas defendidas pelos autores. Os seis componentes extraídos explicam 70.25% da variância total (Tabela 26). O primeiro componente explica 35.35% da variância, o segundo 10.89%, o 3º 7.89%, o quarto 6.69%, o quinto 5.02% e o sexto 4.59%.

Na estrutura fatorial extraída vários itens apresentam saturações elevadas em mais do que um item, ou seja, foi obtida uma estrutura complexa. Optámos por uma rotação *oblímin* adequada quando estamos em presença de componentes correlacionados.

Tabela 26. Valores próprios e variância explicada pelos componentes extraídos

	Valor próprio	Variância
Componente 1	6.36	35.35
Componente 2	1.96	10.89
Componente 3	1.44	7.98
Componente 4	1.20	6.69
Componente 5	0.90	5.02
Componente 6	0.83	4.59
Total		70.52

Como podemos analisar na Tabela 27 vários itens têm saturações elevadas em mais do que um componente. Passamos a analisar a estrutura obtida pela ACP com rotação *oblímin* forçada a seis componentes.

Tabela 27. ACP da escala Recursos Internos forçada a 6 componentes, rotação *oblimin*: Distribuição dos itens pelos componentes, saturações fatoriais e comunalidades para as estruturas de seis e de um componentes

Itens	Solução forçada a 6 componentes						componente		
	1	2	3	4	5	6	h^2	1	h^2
B2_15	.84	.30	.27	.24	.52	.17	.76	.67	.45
B2_14	.83	.35	.30	.38	.43	.23	.75	.73	.53
B2_3	.22	.90	.34	.14	.20	.13	.81	.54	.29
B2_4	.25	.86	.33	.17	.28	.17	.76	.57	.33
B2_5	.26	.83	.31	.16	.15	.17	.71	.53	.28
B2_1	.11	.36	.86	.28	.13	.16	.77	.53	.28
B2_2	.22	.38	.85	.32	.26	.19	.76	.62	.39
B2_12	.47	.20	.73	.25	.31	.45	.68	.65	.42
B2_16	.48	.31	.26	.80	.41	.21	.75	.71	.51
B2_17	.23	.21	.32	.79	.28	.03	.65	.56	.31
B2_18	.01	.05	.21	.73	.15	.21	.59	.36	.13
B2_13	.65	.30	.32	.67	.44	.27	.71	.76	.58
B2_9	.40	.17	.27	.56	.53	.21	.47	.60	.37
B2_6	.36	.22	.09	.22	.82	.07	.71	.51	.26
B2_7	.42	.23	.26	.36	.82	.09	.70	.62	.39
B2_8	.07	.11	.43	.33	.60	.58	.69	.53	.29
B2_10	.23	.30	.23	.18	.13	.82	.74	.44	.20
B2_11	.57	.06	.51	.33	.30	.60	.69	.62	.39

No componente 1 saturam os itens 14 e 15 do recurso autoconsciência. O item 13, também deste recurso saturou em maior magnitude no componente 4 (.67) mas obteve também um valor muito próximo no componente 1 (.65).

No componente 2 saturaram os três itens do recurso resolução de problemas. Neste caso os três itens obtiveram uma diferença relevante entre as saturações neste componente e nos restantes. No componente 3 saturaram os itens do recurso empatia, também estes com clara distinção entre as saturações neste componente relativamente aos restantes.

No componente 4 saturam os itens do recurso metas e aspirações, mas também o item 13 originalmente do recurso autoconsciência, e o item 9 originalmente do recurso autoeficácia. O item 9 obteve com o atual componente uma saturação de .56, valor muito aproximado da saturação que obtém com o componente 5.

No componente 5 saturam os itens 6 e 7 do recurso autoeficácia e o item 8 do recurso cooperação e comunicação. O item 8 obteve neste componente uma saturação

de .60 e no componente 6 de .58. No componente 6 saturam os itens 10 e 11 do recurso cooperação e comunicação. Todos os itens obtiveram comunalidades superiores a .40.

Perante o exposto, entendemos avaliar se a escala pode ser tratada como unidimensional. De fato, todos os itens saturaram significativamente no primeiro componente quando a ACP é forçada a um fator, e este explica três vezes mais variância que o segundo componente.

Para manter a comparabilidade com outros estudos decidimos considerar nas análises subsequentes os recursos previstos pelos autores com a sua formação original.

Na Tabela 28 são apresentadas as correlações corrigidas para a escala total e para cada uma das subescalas, assim como o valor do alfa de Cronbach.

Tabela 28. Médias, desvios-padrão e correlação corrigidas dos itens da escala recursos internos e respectivos recursos

	Média	DP	RI	CC	AE	E	RP	AC	MA
B2_1	3.10	.85	.47	-	-	.64	-	-	-
B2_2	3.11	.73	.57	-	-	.68	-	-	-
B2_3	3.00	.89	.48	-	-	-	.77	-	-
B2_4	3.14	.88	.52	-	-	-	.72	-	-
B2_5	2.86	.92	.47	-	-	-	.68	-	-
B2_6	2.99	.79	.43	-	.51	-	-	-	-
B2_7	3.06	.75	.54	-	.60	-	-	-	-
B2_8	2.96	.78	.47	.39	-	-	-	-	-
B2_9	3.08	.72	.53	-	.44	-	-	-	-
B2_10	2.94	.84	.38	.37	-	-	-	-	-
B2_11	2.98	.78	.55	.46	-	-	-	-	-
B2_12	3.00	.72	.58	-	-	.52	-	-	-
B2_13	3.33	.75	.68	-	-	-	-	.58	-
B2_14	3.17	.81	.64	-	-	-	-	.73	-
B2_15	3.09	.79	.58	-	-	-	-	.67	-
B2_16	3.37	.77	.65	-	-	-	-	-	.53
B2_17	3.46	.79	.49	-	-	-	-	-	.54
B2_18	2.51	1.14	.29	-	-	-	-	-	.43
<i>alfa</i>			.88	.60	.70	.77	.85	.81	.67

CC – Cooperação e comunicação; AE – Auto-eficácia; E – Empatia; RP . Resolução de problemas; AC – Auto-consciência; MA – Metas e aspirações.

A escala de recursos internos obteve um alfa de Cronbach de .88. Martins (2005 *cit in* Palma, 2010) obteve um alfa de .84 para esta escala.

Relativamente aos recursos todos os itens obtiveram correlações corrigidas moderadas ou elevadas. O recurso coordenação e cooperação obteve o mais baixo valor de alfa (.60) e o recurso resolução de problemas o mais alto (.85).

Tabela 29. Médias e desvios-padrão da escala recursos internos e respetivos recursos

	Média	DP	alfa
Recursos internos	3.06	0.47	.88
Cooperação e comunicação	2.96	0.59	.60
Auto-eficácia	3.05	0.59	.70
Empatia	3.07	0.63	.77
Resolução de Problemas	3.00	0.77	.85
Autoconsciência	3.20	0.66	.81
Metas e aspirações	3.11	0.71	.67

A escala de recursos internos obteve uma média de 3.06 (DP=0.47).

O recurso onde em média foi obtida uma pontuação mais elevada foi a autoconsciência (M=3.20, DP=0.66). A pontuação mais baixa foi observada no recurso cooperação e comunicação (M=2.96, DP=0.59).

8.1.3.3. HKRA - RESPONSE SET BREAKERS

No HKRA – *response set breakers* – foi obtido um de KMO=.696 e um Bartlett's Test of Sphericity: $\chi^2(21)=277.92, p=.000$), de onde concluímos ser a amostra e a matriz de correlações adequadas à fatorização.

Na escala *Response set breakers* efetuámos uma ACP forçada a um componente por ser tratada como unidimensional pelos autores.

Quatro componentes tiveram valores próprios superiores a 1. O primeiro componente obteve um valor próprio de 6.36 e explica 35.35% da variância total. Os três componentes seguintes explicavam 10.89%, 7.89% e 6.69% da variância, respetivamente. O primeiro componente explica 3 vezes mais variância que o segundo.

Todos os itens obtiveram saturações acima de .32, com exceção do item 16 cuja saturação foi de .30. O item 6 obteve também uma baixa comunalidade (.09).

Calculada a homogeneidade dos itens foi, como expectável, o item 16 que obteve a mais baixa correlação corrigida (.17).

A escala obteve um alfa de .61 que sobe para .66 após exclusão do item 16.

Tabela 30. ACP da escala Response set breakers: saturações fatoriais, comunalidades, médias e desvios-padrão dos itens, correlações corrigidas com e sem o item 16

	Saturação	comunalidade	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>r</i>	r s/B16
B1	.58	.41	2.87	0.69	.34	.35
B2	.74	.67	3.02	0.71	.47	.47
B3	.79	.71	2.86	0.72	.51	.55
B4	.56	.33	2.75	0.81	.33	.36
B11	.48	.60	3.00	0.82	.28	.33
B15	.44	.64	2.67	0.75	.31	.28
B16	.30	.09	2.05	1.15	.17	-

8.1.4. ESTUDOS DA DISTRIBUIÇÃO DAS ESCALAS E SUBESCALAS DO HKRA

Tabela 31. Médias, desvios-padrão, assimetria e curtose do HKRA

	Média	DP	Assimetria	AP (<i>e</i> =0.15)	Curtose	CP (<i>e</i> =0.29)
Recursos Externos	2.83	0.52	-0.17	-1.17	-0.21	-0.72
<i>Envolvimento na escola</i>	2.66	0.56	0.10	0.68	-0.33	-1.15
Envolvimento na escola – relações afetivas	2.76	0.67	0.00	-0.01	-0.51	-1.77
Envolvimento na escola - expetativas elevadas	2.86	0.72	-0.14	-0.94	-0.62	-2.14
Envolvimento na escola - participação significativa	2.35	0.71	0.11	0.77	-0.49	-1.69
<i>Envolvimento em casa</i>	3.03	0.62	-0.36	-2.51	-0.55	-1.90
Envolvimento em casa - relações afetivas	3.09	0.75	-0.35	-2.41	-0.86	-2.97
Envolvimento em casa - expetativas elevadas	3.23	0.65	-0.62	-4.27	-0.14	-0.50
Envolvimento em casa - participação significativa	2.77	0.73	-0.25	-1.70	-0.36	-1.23
<i>Envolvimento na comunidade</i>	2.83	0.69	-0.40	-2.79	-0.27	-0.95
<i>Envolvimento na comunidade sem participação significativa</i>	3.09	0.82	-0.81	-5.59	-0.05	-0.18
Envolvimento na comunidade - relações afetivas	3.11	0.86	-0.80	-5.54	-0.26	-0.89
Envolvimento na comunidade - expetativas elevadas	3.07	0.83	-0.78	-5.39	-0.01	-0.04
Envolvimento na comunidade - participação significativa	2.29	0.92	0.27	1.84	-1.09	-3.76
<i>Envolvimento no grupo de pares</i>	2.83	0.69	-0.40	-2.79	-0.27	-0.95
Envolvimento no grupo de pares - relações afetivas	3.24	0.82	-0.84	-5.80	-0.13	-0.46
Envolvimento no grupo de pares - expetativas elevadas	2.75	0.66	-0.23	-1.58	-0.33	-1.15
Recursos internos	3.06	0.47	-0.44	-3.01	-0.11	-0.39
Recursos internos - Cooperação e comunicação	2.96	0.60	-0.12	-0.85	-0.49	-1.68
Recursos internos - Autoeficácia	3.04	0.60	-0.26	-1.79	-0.25	-0.85
Recursos internos - Empatia	3.07	0.64	-0.40	-2.74	-0.38	-1.30
Recursos internos - Resolução de Problemas	3.00	0.79	-0.47	-3.26	-0.55	-1.90
Recursos internos - Autoconsciência	3.20	0.67	-0.62	-4.29	0.05	0.17
Recursos internos - Metas e aspirações	3.11	0.71	-0.36	-2.51	-0.82	-2.83
Response-set Breakers	2.86	0.46	-0.28	-1.95	0.26	0.91

AP – Assimetria padronizada; CP – Curtose padronizada.

Foi efetuado o estudo dos valores *outliers* tomando como ponto de corte $M \pm 2.5DP$. Apresentaram *outliers* inferiores 16 das medidas em análise. Para acomodar os valores *outliers* sem diminuir o tamanho da amostra foi efetuada *winsorização*.

Após acomodação dos *outliers* as variáveis mais assimétricas evidenciaram uma ligeira melhoria. A assimetria padronizada passou para: 3.81 na subescala envolvimento em casa - expetativas elevadas; 5.17 na subescala envolvimento na comunidade sem

participação significativa; 5.54 na subescala envolvimento na comunidade - relações afetivas; 5.39 na subescala envolvimento na comunidade - expectativas elevadas; 5.15 na subescala envolvimento no grupo de pares - relações afetivas; 1.97 na subescala recursos internos – empatia; 2.71 na subescala recursos internos - resolução de problemas; 3.81 na subescala recursos internos - Autoconsciência.

8.2.RESULTADOS DO INVENTÁRIO DE PERCEÇÕES ADOLESCENTES - IPA

8.2.1 DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS EM FUNÇÃO DOS NÍVEIS DE INTENSIDADE DA PERCEÇÃO DAS ATITUDES PARENTAIS NOS ADOLESCENTES

A partir das pontuações obtidas em cada escala do IPA, foi considerada uma medida de Intensidade de Percepção. Tal como podemos verificar na tabela 32, os valores percentuais obtidos na dimensão principal Afeto Parental, indicam que cerca de 43.97% dos adolescentes percecionam níveis elevados de Amor, 40.07% dos sujeitos percecionam um nível moderado de Amor e cerca de 15.96 % dos sujeitos da amostra percecionam um nível baixo neste fator. Consonante com estes valores, tal como seria de esperar, no outro polo do Afeto Parental - na dimensão Hostilidade – 80.50 % dos adolescentes relatam níveis baixos de hostilidade parental, 19.15% percecionam as atitudes dos pais como moderadamente hostis e somente 0.35% apresenta uma percepção das atitudes parentais como de franca hostilidade.

Em relação às dimensões Controlo e Autonomia - componentes da dimensão principal Práticas Educativas Parentais – 10.28% dos adolescentes percecionam um baixo controlo parental, 60.64% percecionam um controlo moderado e 29.08% um controlo excessivo. Na dimensão Autonomia 15.71% dos adolescentes percecionam níveis baixos de autonomia, 45.36% níveis moderados e 38.93% níveis elevados de autonomia.

Tabela 32. Distribuição de frequências pela classificação (baixa, média e alta) obtida nas escalas

Escala	Estudo atual			Fleming, 1988		
	% (n)			%		
	Baixa	Moderada	Alta	Baixa	Moderada	Alta
Amor	15.96% (45)	40.07% (113)	43.97% (124)	4%	31%	65%
Hostilidade	80.50% (227)	19.15% (54)	0.35% (1)	86%	14%	0%
Controlo	10.28% (29)	60.64% (171)	29.08% (82)	13%	62%	25%
Autonomia	15.71% (44)	45.36% (127)	38.93% (109)	29%	49%	22%

Estes resultados diferem relativamente aos obtidos no estudo de Fleming (1988, p. 354), em que os valores nestas dimensões foram de 4% (baixa), 31% (moderada) e 65% (elevada) na dimensão Amor; de 86% (baixa), 14% (moderada) e 0% (elevada) na dimensão Hostilidade; de 29% (baixa), 49% (moderada) e 22% (elevada) na Autonomia e por fim de 13% (baixa), 62% (moderada) e de 25% (elevada) no Controlo.

8.2.2. RESULTADOS DO INVENTÁRIO DE PERCEÇÕES ADOLESCENTES – IPA E VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS

Para testar as diferenças entre médias foi usada a prova estatística Análise da Variância (ANOVA). Em todos os casos em que os grupos a comparar apresentaram n com valores muito diferentes, ou quando foi observada heterocedasticidade, foi considerada a correção de Brown-Forsythe.

Apenas 50 sujeitos não tinham nacionalidade portuguesa, 36 cabo-verdianos e 14 santomenses. Para testar diferenças entre nacionalidades, cabo-verdianos e santomenses foram agregados numa categoria designada “africanos”. Ainda assim, o grupo de sujeitos de nacionalidade portuguesa é 4.6 vezes superior ao grupo de estrangeiros. Para reduzir os possíveis enviesamentos nos resultados devido à diferença de tamanho dos grupos a comparar foi calculada a ANOVA com a correção de Brown-Forsythe, procedimento adotado nos cálculos em que estas circunstâncias se repetem.

Tabela 33. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do IPA em função da nacionalidade

	Nacionalidade	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Amor	Portuguesa	232	125.27	47.64	0.598	.440 ^{ns}
	Africana	50	119.67	40.36		
Hostilidade	Portuguesa	232	38.59	31.24	6.012	.015*
	Africana	50	50.45	29.91		
Autonomia	Portuguesa	232	128.79	50.78	23.174	.000**
	Africana	50	90.80	49.85		
Controlo	Portuguesa	232	121.31	38.67	2.251	.135 ^{ns}
	Africana	50	112.36	36.21		

* $p < .05$; ** $p < .01$; ^{ns} não significativo.

Na Tabela 33 são apresentados os resultados do teste de diferenças entre médias nas escalas do IPA em função da nacionalidade. Nas escalas amor e controlo não foram observadas diferenças estatisticamente significativas ($F(1, 81.289)=0.598, p=.440$; $F(1,75.079)=2.251, p=.135$). Contudo, na escala Autonomia os portugueses obtiveram uma média estatisticamente superior aos africanos ($F(1,72.596)=23.174, p=.000$), e na escala Hostilidade foram os africanos que apresentaram uma média estatisticamente superior ($F(1,73.887)=6.012, p=.015$).

Tabela34. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do IPA em função do género

	Género	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Amor	Masculino	174	123.02	47.97	0.331	.565 ^{ns}
	Feminino	108	126.30	43.92		
Hostilidade	Masculino	174	40.27	31.57	0.081	.776 ^{ns}
	Feminino	108	41.37	30.97		
Autonomia	Masculino	174	130.00	50.51	10.729	.001**
	Feminino	108	109.26	53.54		
Controlo	Masculino	174	123.66	39.92	4.855	.028*
	Feminino	108	113.38	34.88		

* $p < .05$; ** $p < .01$; ^{ns} não significativo.

Não foram encontradas diferenças entre géneros nas escalas Amor e Hostilidade ($F(1, 281)=0.331, p=.565$; $F(1,281)=0.081, p=.776$). No entanto, os sujeitos do género masculino obtiveram médias significativamente superiores nas escalas Controlo ($F(1, 281)=4.855, p=.028$) e Autonomia ($F(1, 281)=10.729, p=.001$).

Para ser possível testar diferenças no IPA em função das habilitações dos pais foi necessário recodificar as categorias definidas e reduzi-las para um número em que cada uma apresentasse uma frequência analisável. Foram criadas três categorias (Tabela 35, anexo 1): habilitações até ao 1º ciclo completo; habilitações entre o 2º e o 3º ciclos; e habilitações entre o ensino secundário e o superior.

Tabela 36. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do IPA em função das habilitações do pai

	Habilitações	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Amor	Até 1º ciclo	104	126.05	44.39	0.217	.805 ^{ns}
	2º e 3º ciclos	127	124.36	47.30		
	ES e Esup	43	129.69	46.51		
Hostilidade	Até 1º ciclo	104	43.50	33.28	3.152	.045*
	2º e 3º ciclos	127	36.39	28.41		
	ES e Esup	43	49.54	33.31		
Autonomia	Até 1º ciclo	104	119.04	57.14	0.963	.384 ^{ns}
	2º e 3º ciclos	127	128.19	48.10		
	ES e Esup	43	120.00	52.55		
Controlo	Até 1º ciclo	104	116.95	36.90	1.153	.318 ^{ns}
	2º e 3º ciclos	127	124.55	38.61		
	ES e Esup	43	120.30	38.46		

* $p<.05$; ^{ns} não significativo. ES e Esup – Ensino Secundário e Ensino Superior

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas escalas Amor, Controlo e Autonomia ($F(2,171.52)=0.217, p=.805$; $F(2, 170.53)=1.153, p=.318$; $F(2, 172.82)=0.963, p=.384$) em função das habilitações literárias do pai.

Apenas na escala Hostilidade as diferenças foram estatisticamente significativas ($F(2,157.04)=3.152, p=.045$), sendo a média mais elevada a dos alunos cujos pais têm habilitações entre o ensino secundário e o ensino superior. Os testes *post hoc* não foram suficientemente poderosos para identificar entre que médias as diferenças foram estatisticamente significativas.

Tabela 37. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do IPA em função das habilitações da mãe

	Habilitações	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Amor	Até 1º ciclo	88	120.56	43.00	1.753	.176 ^{ns}
	2º e 3º ciclos	143	123.03	48.97		
	ES e Esup	50	134.93	44.26		
Hostilidade	Até 1º ciclo	88	41.45	32.51	0.318	.728 ^{ns}
	2º e 3º ciclos	143	39.50	29.52		
	ES e Esup	50	43.60	34.14		
Autonomia	Até 1º ciclo	88	118.86	54.61	0.939	.393 ^{ns}
	2º e 3º ciclos	143	121.26	51.85		
	ES e Esup	50	131.20	50.82		
Controlo	Até 1º ciclo	88	117.96	36.03	0.322	.725 ^{ns}
	2º e 3º ciclos	143	121.68	40.21		
	ES e Esup	50	118.36	36.80		

^{ns} não significativo. ES e Esup – Ensino Secundário e Ensino Superior

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas escalas Amor, Controlo, Autonomia e Hostilidade ($F(2, 202.71)=1.753$, $p=.176$; $F(2, 201.53)=0.322$, $p=.725$; $F(2, 197.79)=0.939$, $p=.393$; $F(2, 171.02)=0.318$, $p=.728$) em função das habilitações literárias da mãe.

E apenas três sujeitos foram classificados no nível socioeconómico (NSE) alto e por esse motivo não foram considerados no teste de diferenças entre médias.

Tabela 38. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do IPA em função do nível socioeconômico

	NSE	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Amor	Baixo	214	122.99	46.50	0.511	.476 ^{ns}
	Médio	65	127.64	45.79		
Hostilidade	Baixo	214	40.17	30.97	0.383	.537 ^{ns}
	Médio	65	42.99	32.61		
Autonomia	Baixo	214	120.84	54.24	0.864	.354 ^{ns}
	Médio	65	127.08	45.06		
Controlo	Baixo	214	120.43	38.91	0.356	.552 ^{ns}
	Médio	65	117.34	35.74		

^{ns} não significativo.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas escalas Amor, Controlo, Autonomia e Hostilidade ($F(1,107.21)=0.511$, $p=.476$; $F(1, 113.94)=0.356$, $p=.552$; $F(1, 125.43)=0.864$, $p=.354$; $F(1,101.58)=0.383$, $p=.537$) em função do NSE.

Para o teste das diferenças entre as médias nas escalas do IPA no tipo de família, foram considerados três tipos de família: a) Intacta, em que o aluno vive com o pai e com a mãe, podendo coabitar também com irmãos ou avós; b) Monoparental, em que o aluno vive apenas com um dos progenitores, podendo também coabitar com irmãos e avós; c) Família reconstituída, em que o jovem vive com um dos progenitores e com o respetivo cônjuge, eventualmente também com irmãos e avós. Mesmo considerando apenas os três tipos apresentados, as famílias reconstituídas foram apenas 27. A variável foi, apesar disso, mantida nas análises dado o seu valor teórico. Os 12 sujeitos com outros tipos de família não foram considerados nas análises.

Tabela 39. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do IPA em função do tipo de família

	Tipo de família	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>post hoc</i>
Amor	Intacta (I)	181	132.89	47.18	8.901	.000**	I>MP**
	Monoparental (MP)	62	106.61	39.96			
	Reconstituída (R)	27	113.33	47.94			
Hostilidade	Intacta (I)	181	37.51	30.03	2.327	.103 ^{ns}	-
	Monoparental (MP)	62	47.41	34.01			
	Reconstituída (R)	27	43.12	30.85			
Autonomia	Intacta (I)	181	131.82	49.97	14.079	.000**	I>MP** I>R*
	Monoparental (MP)	62	91.29	51.55			
	Reconstituída (R)	27	127.41	53.54			
Controlo	Intacta (I)	181	129.98	36.88	18.256	.000**	I>MP** I>R**
	Monoparental (MP)	62	104.11	31.86			
	Reconstituída (R)	27	100.00	36.36			

* $p < .05$; ** $p < .01$; ^{ns} não significativo.

As famílias intactas apresentaram uma média estatisticamente superior às famílias monoparentais na escala Amor ($F(2,84.53)=8.901, p=.000$; *post hoc*: $p=.000$).

Na escala Controlo as diferenças entre médias foram estatisticamente significativas ($F(2,89.30)=18.256, p=.000$). As famílias intactas obtiveram uma média estatisticamente superior às famílias monoparentais ($p=.000$) e às famílias reconstituídas ($p=.001$). Padrão idêntico foi observado na escala Autonomia ($F(2,90.44)=14.079, p=.000$). As famílias intactas obtiveram uma média estatisticamente superior às famílias monoparentais ($p=.000$) e às famílias reconstituídas ($p=.013$)

Na escala Hostilidade as diferenças não foram estatisticamente significativas ($F(2,100.22)=2.327, p=.103$).

8.2.3. RELAÇÕES DAS ESCALAS DO IPA ENTRE SI E COM A IDADE, NÚMERO DE REPETÊNCIAS E RENDIMENTO ESCOLAR

Tabela 40. Correlações das escalas do IPA entre si e com a idade, número de repetências e rendimento escolar

		Idade	n° de repetências	Rendimento escolar	Amor	Controlo	Autonomia	Hostilidade
Amor	<i>r</i>	-.092 ^{ns}	.049 ^{ns}	.017 ^{ns}	1	.449 ^{**}	.322 ^{**}	-.346 ^{**}
	<i>p</i>	.123	.413	.776		.000	.000	.000
Hostilidade	<i>r</i>	.114 ^{ns}	.082 ^{ns}	-.103 ^{ns}	-.346 ^{**}	.020 ^{ns}	-.126 [*]	1
	<i>p</i>	.056	.170	.084	.000	.733	.035	
Autonomia	<i>r</i>	-.185 ^{**}	.064 ^{ns}	-.078 ^{ns}	.322 ^{**}	.070 ^{ns}	1	-.126 [*]
	<i>p</i>	.002	.285	.190	.000	.239		.035
Controlo	<i>r</i>	-.114 ^{ns}	.083 ^{ns}	-.046 ^{ns}	.449 ^{**}	1	.070 ^{ns}	.020 ^{ns}
	<i>p</i>	.056	.163	.443	.000		.239	.733

* $p < .05$; ** $p < .01$; ^{ns} não significativo.

A correlação é sensível ao tamanho da mostra o que significa que para um n grande correlações de baixa magnitude são estatisticamente significativas. Uma correlação de baixa magnitude, ainda que significativa, não tem valor substantivo. Por exemplo, a correlação entre a idade e a autonomia tem associado um $p = .002$, mas a magnitude de $-.185$, significa 3.4% de variância comum entre as variáveis. Para a interpretação das correlações seguimos a classificações de Cohen (1988).

Todas as escalas do IPA obtiveram correlações baixas com a idade, o número de repetências e o rendimento escolar.

A escala Amor correlaciona-se moderadamente com as escalas controlo (.449), autonomia (.322) e hostilidade (-.346), sendo esta última de sinal negativo.

8.3.RESULTADOS DA ESCALA CALIFORNIA HEALTHY KIDS SURVEY RESILIENCE ASSESSMENT MODULE (VERSÃO 6.0) - HKRA

8.3.1. RESULTADOS DA ESCALA CALIFORNIA HEALTHY KIDS SURVEY RESILIENCE ASSESSMENT MODULE (VERSÃO 6.0) - HKRA E VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS

Na Tabela 41 são apresentados os resultados do teste de diferenças entre médias nas escalas do HKRA em função da nacionalidade. Foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre médias na subescala recursos externos – envolvimento na escola ($F(1, 78.05)=5.750, p=.019$), sendo superior a média obtida por portugueses.

Também na escala recursos internos a diferença foi estatisticamente significativa ($F(1, 84.69)=18.270, p=.000$) sendo superior a média dos portugueses.

Nas restantes escalas e subescalas as diferenças não foram estatisticamente significativas.

Tabela 41. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do HKRA em função da nacionalidade

	Nacionalidade	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Recursos Externos	Portuguesa	232	2.86	0.52	2.682	.106 ^{ns}
	Africana	50	2.73	0.49		
<i>Envolvimento na escola</i>	Portuguesa	232	2.69	0.57	5.750	.019*
	Africana	50	2.50	0.51		
<i>Envolvimento em casa</i>	Portuguesa	232	3.02	0.62	0.900	.346 ^{ns}
	Africana	50	3.10	0.54		
<i>Envolvimento na comunidade</i>	Portuguesa	232	3.14	0.78	2.834	.097 ^{ns}
	Africana	50	2.91	0.90		
<i>Envolvimento no grupo de pares</i>	Portuguesa	232	2.86	0.68	3.243	.076 ^{ns}
	Africana	50	2.67	0.70		
Recursos internos	Portuguesa	232	3.02	0.48	18.270	.000**
	Africana	50	3.28	0.38		
Response-set Breakers	Portuguesa	232	2.89	0.45	3.954	.051 ^{ns}
	Africana	50	2.75	0.45		

* $p < .05$; ** $p < .01$; ^{ns} não significativo.

Tabela 42. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do HKRA em função do género

	Género	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Recursos Externos	Masculino	174	2.84	0.56	0.002	.964 ^{ns}
	Feminino	108	2.83	0.44		
<i>Envolvimento na escola</i>	Masculino	174	2.65	0.60	0.064	.800 ^{ns}
	Feminino	108	2.67	0.50		
<i>Envolvimento em casa</i>	Masculino	174	3.01	0.62	0.864	.353 ^{ns}
	Feminino	108	3.08	0.59		
<i>Envolvimento na comunidade</i>	Masculino	174	3.05	0.84	1.788	.182 ^{ns}
	Feminino	108	3.18	0.75		
<i>Envolvimento no grupo de pares</i>	Masculino	174	2.85	0.74	0.361	.548 ^{ns}
	Feminino	108	2.80	0.60		
Recursos internos	Masculino	174	3.00	0.48	9.608	.002 ^{**}
	Feminino	108	3.17	0.43		
Response-set Breakers	Masculino	174	2.88	0.47	0.320	.572 ^{ns}
	Feminino	108	2.84	0.43		

* $p < .05$; ** $p < .01$; ^{ns} não significativo.

Na escala recursos internos verifica-se uma superioridade do género feminino ($F(1, 281)=9.608, p=.002$). Nas restantes escalas e subescalas não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas (Tabela 42).

Na tabela 43 foram observadas diferenças estatisticamente significativas na escala recursos externos em função das habilitações do pai ($F(2, 203.54)= 5.216, p=.006$). Os testes *post hoc* mostraram ser a média obtida pelos filhos de pais com habilitações até ao 1º ciclo significativamente inferior à que foi obtida pelos filhos de pais com o 2º ou 3º ciclos ($p=.033$) e com o ensino secundário ou superior ($p=.014$).

No envolvimento com a comunidade ($F(2, 187.08)= 3.797, p=.024$) são os filhos de pais com habilitações até ao 1º ciclo que obtêm uma média significativamente inferior à que foi obtida pelos filhos de pais com o ensino secundário ou superior ($p=.035$).

Tabela43. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do HKRA em função das habilitações do pai

	Habilitações	n	Média	DP	F	p	post hoc
Recursos Externos	Até 1º ciclo	104	2.72	0.51	5.216	.006**	2°C/3°C>1°C*
	2º e 3º ciclos	127	2.89	0.53			
	ES e Esup	43	2.96	0.46			
<i>Envolvimento na escola</i>	Até 1º ciclo	104	2.57	0.55	1.559	.214 ^{ns}	
	2º e 3º ciclos	127	2.70	0.56			
	ES e Esup	43	2.70	0.62			
<i>Envolvimento em casa</i>	Até 1º ciclo	104	2.96	0.64	1.403	.248 ^{ns}	
	2º e 3º ciclos	127	3.05	0.63			
	ES e Esup	43	3.13	0.52			
<i>Envolvimento na comunidade</i>	Até 1º ciclo	104	2.94	0.80	3.797	.024*	ESeEsup>1°C*
	2º e 3º ciclos	127	3.16	0.81			
	ES e Esup	43	3.29	0.76			
<i>Envolvimento no grupo de pares</i>	Até 1º ciclo	104	2.67	0.65	5.188	.006**	2°C/3°C>1°C*
	2º e 3º ciclos	127	2.90	0.70			
	ES e Esup	43	3.01	0.68			
Recursos internos	Até 1º ciclo	104	3.07	0.47	0.007	.993 ^{ns}	
	2º e 3º ciclos	127	3.07	0.46			
	ES e Esup	43	3.08	0.52			
Response-set Breakers	Até 1º ciclo	104	2.83	0.45	0.737	.480 ^{ns}	
	2º e 3º ciclos	127	2.87	0.45			
	ES e Esup	43	2.93	0.48			

* $p < .05$; ** $p < .01$; ^{ns} não significativo.

Foram ainda observadas diferenças estatisticamente significativas na subescala envolvimento com o grupo de pares em função das habilitações do pai ($F(2, 171.28) = 5.188, p = .006$). Os testes *post hoc* mostraram ser a média dos alunos filhos de pais com o 1º ciclo ou menos inferior à média com os filhos de pais com habilitações entre o 2º e o 3º ciclos ($p = .024$) e com o ensino secundário ou superior ($p = .019$).

As habilitações da mãe não se revelaram explicativas dos resultados nas escalas e subescalas do HKRA (Tabela 44, anexo 2). E não foram observadas quaisquer diferenças significativas nas médias no HKRA em função do NSE (Tabela 45, anexo 3).

Tabela 46. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do HKRA em função do tipo de família

	Tipo de família	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Recursos Externos	Intacta (I)	181	2.80	0.52	2.038	.135 ^{ns}
	Monoparental (MP)	62	2.89	0.51		
	Reconstituída (R)	27	2.98	0.48		
<i>Envolvimento na escola</i>	Intacta (I)	181	2.63	0.55	0.647	.526 ^{ns}
	Monoparental (MP)	62	2.70	0.57		
	Reconstituída (R)	27	2.75	0.62		
<i>Envolvimento em casa</i>	Intacta (I)	181	2.97	0.62	3.938	.023 [*]
	Monoparental (MP)	62	3.16	0.50		
	Reconstituída (R)	27	3.22	0.61		
<i>Envolvimento na comunidade</i>	Intacta (I)	181	3.03	0.80	2.697	.072 ^{ns}
	Monoparental (MP)	62	3.18	0.83		
	Reconstituída (R)	27	3.36	0.71		
<i>Envolvimento no grupo de pares</i>	Intacta (I)	181	2.79	0.69	0.960	.386 ^{ns}
	Monoparental (MP)	62	2.84	0.71		
	Reconstituída (R)	27	2.98	0.65		
Recursos internos	Intacta (I)	181	3.03	0.45	1.535	.222 ^{ns}
	Monoparental (MP)	62	3.15	0.49		
	Reconstituída (R)	27	3.15	0.56		
Response-set Breakers	Intacta (I)	181	2.86	0.47	0.314	.731 ^{ns}
	Monoparental (MP)	62	2.89	0.45		
	Reconstituída (R)	27	2.91	0.32		

* $p < .05$; ^{ns} não significativo.

Foram observadas diferenças estatisticamente significativas na subescala envolvimento em casa ($F(2,86.25) = 3.938$, $p = .023$), porém os testes *post hoc* não foram suficientemente poderosos para identificar entre que tipo de família a diferença foi estatisticamente significativa.

8.3.2. RELAÇÕES ENTRE AS ESCALAS DO HKRA ENTRE SI E COM A IDADE,
NÚMERO DE REPETÊNCIAS E RENDIMENTO ESCOLAR

Tabela47. Correlações entre as escalas do HKRA entre si e com a idade, número de repetências e rendimento escolar

		Idade	n° de repet.	Rend. escolar	RE	EE	EC	ECo	EGP	RI	RSB
Recursos Externos	<i>r</i>	-.095 ^{ns}	.075 ^{ns}	.130*	1	.640**	.736**	.828**	.915**	.568**	.512**
	<i>p</i>	.111	.210	.028		.000	.000	.000	.000	.000	.000
Envolvimento na escola	<i>r</i>	-.043 ^{ns}	.028 ^{ns}	.093 ^{ns}		1	.398**	.306**	.382**	.488**	.672**
	<i>p</i>	.471	.642	.120			.000	.000	.000	.000	.000
Envolvimento em casa	<i>r</i>	.015 ^{ns}	.081 ^{ns}	.140*			1	.496**	.499**	.557**	.347**
	<i>p</i>	.807	.177	.019				.000	.000	.000	.000
Envolvimento na comunidade	<i>r</i>	-.096 ^{ns}	.092 ^{ns}	.079 ^{ns}				1	.902**	.394**	.252**
	<i>p</i>	.109	.122	.188					.000	.000	.000
Envolvimento no grupo de pares	<i>r</i>	-.132*	.067 ^{ns}	.094 ^{ns}					1	.410**	.337**
	<i>p</i>	.027	.265	.116						.000	.000
Recursos internos	<i>r</i>	.196**	.028 ^{ns}	.184**						1	.385**
	<i>p</i>	.001	.642	.002							.000
Response-set breakers	<i>r</i>	-.044 ^{ns}	.054 ^{ns}	.124*							1
	<i>p</i>	.457	.369	.038							

** $p < .01$; * $p < .05$; ^{ns} não significativo.

As correlações entre as escalas e subescalas do HKRA e a idade, o rendimento escolar e o número de repetências foram de baixa magnitude.

Os recursos externos obtiveram correlações elevadas com os recursos internos (.568) e com o Response-set breakers (.512). A correlação entre os recursos externos e o Response-set breakers foi moderada (.385).

8.4.RESULTADOS DAS RELAÇÕES ENTRE O RENDIMENTO ESCOLAR E AS VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS

Na análise do rendimento escolar, começamos por apresentar as estatísticas descritivas separadamente para o Nível II e para o Nível IV.

Na área sociocultural do Nível II, 46.94% dos alunos obtiveram uma média das classificações inferior a 3 e 44.90% entre 3 e 4. A média nesta área foi 2.84 (DP=0.65).

Na área Científica obtiveram uma média inferior a 3 40.82% dos alunos e 51.02% entre 3 e 4, a média foi de 2.59 (DP=0.86).

Por fim na área Tecnológica, as classificações médias inferiores a 3 foram 48.98% da amostra e 46.94% obtiveram classificações médias entre 3 e 4. A média foi de 2.93 (DP=0.70).

Tabela48. Classificações dos alunos do Nível II por área

Área	Mínimo	Máximo	Média	DP	<3	[3,4[[4,5[
Sociocultural	1.00	4.30	2.84	0.65	46.94%	44.90%	8.16%
Científica	1.00	4.50	2.59	0.86	40.82%	51.02%	8.16%
Tecnológica	1.20	4.50	2.93	0.70	48.98%	46.94%	4.08%

No Nível IV a aprendizagem é efetuada por módulos e não por ano de escolaridade como no Nível II. Por este motivo existe uma grande variabilidade no número de módulos concluídos pelo aluno.

Na área sociocultural apenas 30.00% dos alunos completaram todos os módulos lecionados. A diferença entre os módulos lecionados e os realizados variou entre zero e 24 com uma média de 5.25 (DP=6.06).

Na área científica 32.62% dos alunos completaram todos os módulos lecionados. A diferença entre os lecionados e os realizados variou entre zero e 18 com uma média de 3.33 (DP=4.01).

Na área Tecnológica 34.76% dos alunos completaram todos os módulos lecionados. A diferença entre os lecionados e os realizados variou entre zero e 26 com uma média de 4.49 (DP=6.00).

Tabela49. Diferença entre os módulos lecionados e os módulos realizados

	Mínimo	Máximo	Média	DP
Sociocultural	0.00	24.00	5.25	6.06
Científica	0.00	18.00	3.33	4.01
Tecnológica	0.00	26.00	4.49	6.00

No Nível IV (Tabela 50) a média dos módulos concluídos na área sociocultural foi 12.94 (DP=1.28) e 63.12% dos alunos obtiveram classificações médias entre os 10 e os 14 valores.

Na área científica a média dos módulos concluídos foi 12.58 (DP=1.79) e 62.06% dos inquiridos obtiveram classificações médias entre os 10 e os 14 valores.

A área tecnológica é a que obtém a média mais alta (M=13.12; DP=1.56), e 59.93% dos alunos obteve classificações médias entre 10 e 14 valores.

Tabela 50. Classificações dos alunos do Nível IV por área (módulos concluídos)

	Mínimo	Máximo	Média	DP	[10,14[[14,16[[16,20[
Sociocultural	10.00	16.50	12.94	1.28	63.12%	17.73%	19.15%
Científica	10.00	17.80	12.58	1.79	62.06%	14.18%	23.76%
Tecnológica	10.00	17.80	13.12	1.56	59.93%	18.44%	21.63%

Na análise do rendimento escolar foi necessário transformar as classificações dos Nível II (1 a 5) e Nível IV (1 a 20) numa métrica comparável. Foi ainda necessário encontrar uma medida única de rendimento escolar. Para atingir estes objetivos começamos por calcular a média das pontuações das três áreas para cada um dos Níveis. Em seguida, para cada um dos Níveis foi feita a padronização das variáveis. Obtivemos desta forma uma única medida de rendimento escolar, com a mesma métrica nos dois níveis.

Na variável rendimento escolar deparamo-nos ainda com outro desafio. No nível IV o número de módulos efetuados varia bastante. Neste caso a informação acerca do rendimento académico decorre não apenas da classificação obtida, mas de quantos módulos foram concluídos. Para fazer refletir na variável rendimento escolar (RE) este aspeto, a média de cada área foi calculada com o número de módulos lecionados e não com o número de módulos realizados, penalizando desta forma os alunos que menos módulos realizaram.

Tabela 51. Médias, desvios-padrão e ANOVA do rendimento escolar em função da nacionalidade

Nacionalidade	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Portuguesa	182	-0.18	1.09	21.613	.000**
Africana	50	0.42	0.67		

** $p < .01$.

Por não haver alunos africanos a frequentar o Nível II, a diferença no rendimento escolar entre africanos e portugueses foi calculada apenas para os alunos do Nível IV. Os alunos africanos obtiveram uma média significativamente superior aos portugueses ($F(1, 127.74)=21.613, p=.000$).

Tabela 52. Médias, desvios-padrão e ANOVA do rendimento escolar em função do género

Género	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Masculino	174	-0.20	1.04	10.701	.001**
Feminino	108	0.21	0.99		

** $p < .01$.

Os sujeitos do género feminino obtiveram médias estatisticamente superiores aos seus colegas do género masculino ($F(1, 281)=10.701, p=.001$).

Tabela 53. Médias, desvios-padrão e ANOVA do rendimento escolar em função das habilitações do pai

Habilitações	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Até 1º ciclo	104	-0.23	1.08	4.652	.010*
2º e 3º ciclos	127	0.00	1.02		
ES + Esup	43	0.32	0.88		

* $p < .05$.

Os alunos filhos de pais com habilitações até ao 1º ciclo obtiveram uma média no Rendimento Escolar estatisticamente inferior aos filhos de pais com habilitações entre o ensino secundário e o ensino superior ($p=.005$).

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas no Rendimento Escolar em função das habilitações da mãe (Tabela 54), do NSE (Tabela 55), nem segundo o tipo de família (Tabela 56Tabela).

Tabela 54. Médias, desvios-padrão e ANOVA do rendimento escolar em função das habilitações da mãe

Habilitações	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Até 1º ciclo	88	-0.08	1.10	0.495	.610 ^{ns}
2º e 3º ciclos	143	0.01	1.00		
ES + Esup	50	-0.14	1.03		

^{ns} não significativo.

Tabela 55. Médias, desvios-padrão e ANOVA do rendimento escolar em função do nível socioeconómico

NSE	<i>N</i>	Média	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Baixo	214	-0.10	1.06	2.211	.140 ^{ns}
Médio	65	0.11	0.96		

^{ns} não significativo.

Tabela 56. Médias, desvios-padrão e ANOVA do rendimento escolar em função do tipo de família

Tipo de família	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Intacta (I)	181	-0.07	1.00	1.219	.302 ^{ns}
Monoparental (MP)	62	0.14	0.95		
Reconstituída (R)	27	-0.19	1.20		

^{ns} não significativo.

8.5. RELAÇÕES ENTRE AS ESCALAS DO IPA E AS ESCALAS E SUBESCALAS DO HKRA

A tabela seguinte (57) apresenta as correlações entre as escalas do Inventário de Percepções Adolescentes e os Recursos de Resiliência avaliados pelo HKRA, sendo visíveis várias correlações estatisticamente significativas mas, na sua maioria, sem magnitude relevante. No entanto, como podemos observar relativamente à dimensão Afeto parental, a escala Percepção do Amor apresenta-se positivamente associada à escala de recursos externos (.339) e à subescala envolvimento em casa (.475). Por outro lado, a percepção de Hostilidade aparece negativamente associada à escala de recursos

externos (-.302), ao envolvimento em casa (-.261), ao envolvimento na comunidade (-.291) e ao envolvimento no grupo de pares (-.297).

Tabela 57. Correlações entre as escalas do IPA e as escalas e subescalas do HKRA

	Amor	Controlo	Autonomia	Hostilidade
Recursos Externos	<i>r</i> .339** <i>p</i> .000	.143* .017	-.002 ^{ns} .971	-,302** ,000
Envolvimento na escola	<i>r</i> .138* <i>p</i> .020	.095 ^{ns} .110	.051 ^{ns} .394	-,087 ^{ns} ,147
Envolvimento em casa	<i>r</i> .475** <i>p</i> .000	.183** .002	-.073 ^{ns} .223	-,261** ,000
Envolvimento na comunidade	<i>r</i> .226** <i>p</i> .000	.050 ^{ns} .400	-.024 ^{ns} .689	-,291** ,000
Envolvimento no grupo de pares	<i>r</i> .241** <i>p</i> .000	.097 ^{ns} .103	.009 ^{ns} .880	-,297** ,000
Recursos internos	<i>r</i> .136* <i>p</i> .023	.032 ^{ns} .590	-.086 ^{ns} .148	-,088 ^{ns} ,139
Resolução de Problemas	<i>r</i> .195** <i>p</i> .001	.084 ^{ns} .161	.015 ^{ns} .806	-,076 ^{ns} ,201
Auto-consciência	<i>r</i> .133* <i>p</i> .026	.042 ^{ns} .487	-.005 ^{ns} .935	-,127* ,032
Metas e aspirações	<i>r</i> .059 ^{ns} <i>p</i> .325	-.022 ^{ns} .709	-.168** .005	-,028 ^{ns} ,643
Empatia	<i>r</i> .025 ^{ns} <i>p</i> .678	-.042 ^{ns} .482	-.112 ^{ns} .061	,003 ^{ns} ,959
Response-set breakers	<i>r</i> .196** <i>p</i> .001	.074 ^{ns} .214	.030 ^{ns} .621	-,145* ,015

9. DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar as relações entre a qualidade da parentalidade, a resiliência e o rendimento escolar dos adolescentes, medido através das médias das classificações finais de cada um dos três níveis da estrutura modular do ensino Profissional (sociocultural, científico e técnico e tecnológico dos cursos de nível II e nível IV). A qualidade da parentalidade foi avaliada a partir da intensidade da percepção dos adolescentes acerca das atitudes parentais e a resiliência considerou os recursos de resiliência (internos e externos) percebidos pelo adolescente. Para uma melhor compreensão das variáveis em estudo, pretendeu-se, ainda, analisar os eventuais contributos de variáveis demográficas consideradas relevantes pela literatura, tais como, nacionalidade, género, habilitações dos pais, nível socioeconómico e tipo de família.

Os adolescentes que participaram neste estudo são provenientes de três nacionalidades: portugueses, cabo-verdianos e santomenses. São maioritariamente do género masculino e provenientes do meio rural. O NSE mais frequente é o baixo, tendo respondido ao questionário apenas três sujeitos classificados no NSE alto.

Os resultados obtidos indicam, de um modo geral, que os adolescentes que compõem a amostra percebem o Afeto e as atitudes educativas parentais de forma diferente consoante a sua nacionalidade (portugueses/ africanos). Verificou-se que na dimensão Afeto (IPA), quer os alunos portugueses quer os africanos apresentam uma percepção da intensidade do Amor moderada relativamente à percepção de Hostilidade que é baixa nos alunos portugueses e estatisticamente superior nos alunos africanos. Segundo Fleming (1993) maiores níveis de Hostilidade na relação pais filhos reflete percepções de pais negligentes, rejeitantes e abandonados.

Na dimensão das práticas educativas, a percepção do controlo é moderada para ambas as nacionalidades, mas a dimensão Autonomia parental é estatisticamente superior nos alunos portugueses, refletindo percepções de pais que permitem que os filhos tenham um desenvolvimento diferenciado. São resultados que permitem perceber que os adolescentes africanos percebem a qualidade do afeto da parentalidade como mais hostil e com menor autonomia parental. Um resultado que poderá ser justificado pela diferença cultural, uma vez que os objetivos e as práticas educativas podem variar de cultura para cultura. Para Stevenson-Hinde (1998 *cit. in* Cruz, 2013), a avaliação de um determinado comportamento positivo depende de objetivos educativos e aquilo que para nós ocidentais pode ser considerado como uma educação ótima- controle firme

com razões bem explicadas, espaço para que a criança possa tomar as suas decisões de forma autónoma, clima afetivo e de responsividade, em sociedades como as africanas poderá não ser.

Relativamente ao HKRA os alunos portugueses apresentaram diferenças estatisticamente superiores na subescala recursos externos – Envolvimento na escola e na escala recursos internos, sugerindo que os portugueses apresentam mais recursos nestas dimensões que os africanos. Ou seja, os alunos portugueses poderão perceber-se de forma mais positiva em relação às suas competências sociais, autonomia (que se correlaciona com os resultados do IPA), objetivos de vida (ao nível dos recursos internos) e maior envolvimento em atividades relevantes, com oportunidades para a responsabilidade e contributo pessoal (ao nível dos recursos externos – Envolvimento na escola).

Os resultados obtidos através do procedimento de comparação de médias no IPA entre os géneros feminino e masculino nas perceções do Afeto (Amor versus Hostilidade) e das Práticas Educativas Parentais (Autonomia versus Controlo) sugerem um efeito da variável género na intensidade da perceção das dimensões Controlo e Autonomia. Assim, os rapazes tendem a apresentar valores de Perceção de Autonomia e de Controlo parental significativamente superiores aos das raparigas. No entanto, não se observaram diferenças relativas ao género, quer na perceção de Amor, quer na perceção de Hostilidade. Estes resultados sugerem que a qualidade afetiva e as atitudes educativas parentais em relação aos filhos do género masculino durante a adolescência poderão estar relacionadas com o contexto socioeducativo e cultural e/ou provavelmente associadas a diferenças na forma como os pais percebem os filhos consoante o seu género sexual.

Em relação ao HKRA, os sujeitos do género feminino obtiveram médias estatisticamente superiores aos seus colegas do género masculino na escala Recursos Internos, indicando que as raparigas apresentam mais recursos do que os rapazes nesta dimensão. O que poderá significar que as raparigas tendem a perceber-se de forma mais positiva relativamente às suas competências sociais, autonomia e objetivos de vida, fatores desenvolvimentais que compõem a escala Recursos Internos. No entanto, no que diz respeito aos resultados obtidos na escala Recursos Externos e restantes subescalas, assim como a nível das pontuações totais de Resiliência, não encontramos diferenças significativas entre rapazes e raparigas a nível dos recursos resilientes.

Relativamente à variável habilitações literárias da mãe e do pai e sua relação com as escalas IPA e HKRA, apenas foram encontradas diferenças estatisticamente significativas na escala Percepção de Hostilidade (IPA), em relação às habilitações literárias do pai, sobretudo nos alunos cujos pais têm habilitações entre o ensino secundário e o ensino superior, podendo sugerir mais conflitos na relação parental em pais com mais habilitações académicas. Também na escala Recursos externos e subescala Envolvimento na comunidade (HKRA), os alunos filhos de pais com habilitações até ao 1º ciclo apresentam uma média estatisticamente inferior aos filhos de pais com habilitações entre o ensino secundário e o ensino superior. Normalmente, o nível de escolaridade paterna é um indicador do seu estatuto socioeconómico, o que poderá de alguma forma influenciar o estímulo que os pais possam exercer relativamente ao envolvimento em atividades extracurriculares desenvolvidas em vários contextos, como sejam atividades desportivas, culturais ou outras de cariz social.

Em relação ao tipo de família e às escalas do IPA, os resultados demonstram que as famílias intactas apresentaram uma média estatisticamente superior aos restantes tipos de famílias na escala de Percepção de Amor, Percepção de Controlo e Percepção de Autonomia, o mesmo não acontecendo na escala Percepção da Hostilidade, onde as diferenças não foram estatisticamente significativas. Estes resultados sugerem que os adolescentes oriundos de famílias intactas, comparativamente com os outros tipos de famílias, apresentam uma Percepção superior de Amor, de Controlo e, ainda, de Autonomia, na sua relação com os pais. Apresentam, em termos globais, uma percepção da relação com os pais mais satisfatória que os adolescentes que vivem em outros tipos de estruturas familiares. Isto é, com uma intensidade da percepção de afeto positivo e de autonomia face aos pais, significativamente mais elevada.

Na escala HKRA, foram observadas diferenças estatisticamente significativas em função do tipo de família na subescala Envolvimento em casa, o que parece apontar para um maior envolvimento dos adolescentes que vivem com ambos os pais biológicos (família intacta) na partilha de interesses, suporte e atividades familiares. Contudo, os testes *post hoc* não foram suficientemente poderosos para identificar entre que tipo de família a diferença foi estatisticamente significativa, não sendo possível verificar se o tipo de estrutura familiar em que o adolescente vive está ou não associado a diferenças nas percepções dos fatores protetores externos e, ainda, dos recursos internos, avaliados pelas escalas do KHRA.

Em termos de rendimento escolar podemos constatar que os alunos filhos de pais com habilitações até ao 1º ciclo obtiveram uma média estatisticamente inferior aos alunos filhos de pais com habilitações entre o ensino secundário e o ensino superior, e que as raparigas obtiveram médias estatisticamente superiores aos seus colegas do género masculino. Seabra (2009) refere que a relação do género com o desempenho escolar mostra que, independentemente das diferenças de origem social, de etnia e localização geográfica, as raparigas apresentam vantagens em relação aos seus pares masculinos. As investigações em torno das diferenças de comportamento entre os dois sexos referem que as raparigas “*tendem a exhibir globalmente um comportamento mais autorregulado do que os rapazes*” (Castro, 2007, p.76), isto é, revelam maior capacidade de atenção e são mais persistentes na realização de tarefas complexas. Naturalmente, o perfil de comportamento das raparigas agrada mais aos professores, pois apresentam qualidades do “*aluno ideal*”. Como tal, geram-se expectativas positivas que tendem a contribuir para uma supremacia do sucesso escolar relativamente aos rapazes.

Os resultados obtidos, tanto no nível II como no nível VI, demonstram um elevado número de alunos com muitos módulos em atraso, sendo a média de módulos concluídos no nível IV muito baixa, e no nível II, à exceção da área Científica, a maioria dos alunos obteve uma média de classificações inferior a 3 (resultados negativos). Demonstram também que os alunos portugueses apresentaram piores resultados escolares que os alunos africanos, o que poderá ser explicado pelo facto de os alunos africanos terem habilitações literárias superiores aos alunos portugueses. Ou seja, na sua maioria, os alunos africanos concluíram o 12º ano na sua terra natal, antes de ingressarem no ensino português (ensino profissional – cursos de nível IV - 10ºano).

A literatura refere que existe uma forte associação entre os resultados escolares e o envolvimento parental, e que os estilos de pais autoritativos, de acordo com a tipologia de Baumrind, estão associados a maiores níveis de sucesso escolar (Kordi, 2010). O envolvimento parental e o desempenho escolar também têm sido apontados como dois fatores positivamente relacionados, em que a participação parental na escola é decisiva no que se refere ao rendimento escolar dos alunos, verificando-se que quanto maior for a participação, maior será o aproveitamento escolar dos adolescentes, e em oposição, a adoção de comportamentos passivos por parte dos pais reflete-se em piores desempenhos escolares, sendo uma das grandes barreiras para o sucesso escolar dos adolescentes a falta de envolvimento dos pais na sua educação (Khajehpour, 2011). Esta associação entre o rendimento escolar e o envolvimento parental, tomado aqui através

da qualidade de parentalidade, não foi possível confirmar neste estudo, uma vez que nenhuma das escalas do IPA se relacionou com o Rendimento Escolar.

Também a esperada relação entre recursos de resiliência e Rendimento Escolar não foi confirmada, pois as escalas do HKRA também não se associaram, de forma significativa, ao Rendimento Escolar.

Ainda, quer as escalas do IPA quer do HKRA obtiveram correlações baixas com a idade, o número de repetências e NSE.

No entanto, outros resultados mostraram-se significativos, nomeadamente em relação à distribuição dos sujeitos em função dos níveis de intensidade da percepção das atitudes parentais nos adolescentes, observando-se que, na dimensão principal do Afeto Parental, a maioria dos adolescentes percebe níveis elevados de Amor, e no outro polo do Afeto Parental - na dimensão Hostilidade - a maioria revela níveis baixos de hostilidade parental, o que demonstra que a maioria destes adolescentes têm uma percepção positiva da qualidade do Afeto parental. Em relação às dimensões Controlo e Autonomia - componentes da dimensão principal Práticas Educativas Parentais - um elevado número de adolescentes percebe um controlo parental moderado e a maioria percebe níveis moderados de autonomia, resultados significativos, sobretudo quando comparados com os obtidos na escala Amor que se correlaciona moderadamente com as escalas de controlo e autonomia. Esta qualidade da percepção de afeto, com as práticas parentais pautadas por níveis adequados de autonomia e controlo, é, segundo Fleming (1997, 1998 *cit. in* Cavaco, 2010), considerada como um fator protetor para o desenvolvimento de problemas psicológicos. Talvez o facto de a nossa amostra apresentar uma percepção, em geral, positiva da qualidade da parentalidade, não tenha permitido precisamente o surgimento de relações e diferenciações que seriam mais evidentes se os nossos sujeitos apresentassem maior contraste em termos de percepção das atitudes parentais, com a inclusão de percepções mais negativas.

No que se refere à relação entre atitudes parentais e resiliência, uma das hipóteses em análise, a escala Amor apresenta uma correlação moderada com a escala de recursos externos e a subescala envolvimento em casa. A percepção de Hostilidade aparece negativamente associada à escala de recursos externos e, com menor intensidade, ao envolvimento em casa, na comunidade e no grupo de pares.

Existe uma relação entre a percepção que os adolescentes têm do amor parental (conceptualizada como um recurso externo), o envolvimento em casa (percebida como existindo adultos cuidadores eficazes) e os recursos externos. Constantine &

Benard (2001) referem que os fatores protetores externos têm um papel importante na promoção de resultados positivos em todos os contextos e ambientes, e chamam a atenção para a noção de que embora sejam vistos como externos, estes fatores protetores também são influenciados pelo adolescente (pela sua percepção e pela sua capacidade de os desenvolver). Os traços de resiliência, usualmente vistos como constructos internos, são também, em certa medida, influenciados pelo ambiente externo. Estes autores defendem, ainda, que cada um dos fatores protetores externos irá influenciar o processo do desenvolvimento psicossocial do adolescente, manifestando-se essa influência a nível dos traços internos de resiliência, conduzindo assim a resultados desenvolvimentais nas áreas social, académica e da saúde.

Os recursos externos obtiveram correlações elevadas com os recursos internos e a correlação entre os recursos externos e o *Response-set breakers* foi moderada, confirmando a literatura, que refere que os traços de resiliência, usualmente vistos como constructos internos, são também, em certa medida, influenciados pelo ambiente externo. Segundo Benard, 2004, os recursos externos promovem o desenvolvimento de recursos internos que se traduzem em competências sociais (capacidades de comunicação, de empatia e de estabelecimento de relações interpessoais positivas), capacidade de resolução de problemas (que inclui planeamento, flexibilidade e gestão de recursos), autonomia (que engloba a autoeficácia e o autoconhecimento) e sentido de vida (que abrange orientação para objetivos, motivação para a realização, otimismo e esperança).

“Aquilo que não me destrói torna-me mais forte”.
(Luther King)

10. CONCLUSÃO

Como em todas as etapas vitais, o desenvolvimento do adolescente (e do ser humano em geral) está inserido e relaciona-se com diferentes contextos. De acordo com a abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1979/2002), existem múltiplas influências do meio ambiente sobre o desenvolvimento do indivíduo durante o seu tempo de vida, e a sua interação com o meio transforma-o e possibilita-lhe novas respostas adaptativas aos contextos sociais. Nesta perspectiva, o desenvolvimento humano é conceptualizado em pressupostos que vão para além dos vínculos diádicos e das disposições individuais, focalizando os processos nos diferentes contextos sociais e ao longo do tempo. Por isso, a adolescência é um período evolutivo caracterizado pelo processo de definição pessoal e inserção social resultante da capacidade do jovem de alcançar uma segunda individuação, uma tarefa que mobiliza processos de exploração do contexto, diferenciação do sistema familiar e busca de um sentimento de pertença e sentido pessoal de vida (Benetti & Castro, 2006).

Os estilos parentais representam um tema de investigação pertinente face à relação entre pais e filhos. O modo como os pais estabelecem relações de poder, hierarquia e o apoio emocional aos filhos resulta de muitas transformações e alterações que a família tem sofrido ao longo dos tempos (Costa et al., 2000). Muitas das vezes não são as mais adequadas e, por vezes, refletem-se de um modo prejudicial nas várias áreas de desenvolvimento e formação do indivíduo, sobretudo, em termos de vida social e escolar das crianças.

Tendo em conta que o comportamento do ser humano é multideterminado, resultado da influência de múltiplas variáveis que contribuem para o desenvolvimento e formação de cada um de nós, este estudo debruçou-se sobre as relações entre as atitudes educativas parentais, a resiliência e o rendimento escolar, considerando, também, a influência de variáveis demográficas relevantes. É muito importante a forma como se age e como se comporta a base nuclear da família, pois os descendentes tendem a elaborar um processo de imitação face aos padrões vividos, servindo aquela de modelo para o seu próprio desenvolvimento (Dessen, 2010). As interações no seio familiar são fatores preponderantes no desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente. O

comportamento parental «real» é em si mesmo inacessível e, evidentemente, todas as metodologias de observação (direta ou indireta) introduzem viés nos dados recolhidos (Lytton, 1980 *cit. in* Fleming, 1993) e as percepções das atitudes parentais parecem ser mais importantes para os adolescentes do que o comportamento dos pais em si. Schaefer (1965, *cit. in* Fleming 1993) refere que é mais importante para o desenvolvimento da sua personalidade a forma como as crianças e os adolescentes percebem o comportamento dos seus pais do que o comportamento dos pais propriamente dito. Ou seja, o estudo das percepções das atitudes parentais assume que os comportamentos parentais são medidos pelo significado que a criança ou o adolescente lhe confere.

Os dados obtidos no presente estudo permitiram observar que, relativamente à variável rendimento escolar, os alunos filhos de pais com mais habilitações (entre o ensino secundário e o ensino superior) e alunos do género feminino apresentam uma média estatisticamente superior em termos de Rendimento Escolar.

Sugerem, ainda, que os adolescentes oriundos de famílias intactas, comparativamente com os outros tipos de famílias, revelam uma melhor percepção nas dimensões Amor, Controlo e Autonomia na sua relação com os pais. Apresentando, em termos globais, uma percepção da relação com os pais mais satisfatória que os adolescentes que vivem em outros tipos de estruturas familiares (isto é, com uma intensidade da percepção de afeto positivo e de autonomia face aos pais significativamente mais elevada). Para Fleming (1997, 1998 *cit. in* Cavaco, 2010) a presença de vínculos positivos entre pais e adolescente e de práticas parentais pautadas por níveis adequados de autonomia e controlo são considerados como um fator protetor relativamente ao desenvolvimento de problemas psicológicos. No seu estudo sobre a relação entre a autonomia comportamental dos adolescentes portugueses e a percepção das atitudes educativas e do afeto parental, Fleming (1988) concluiu que as condições que mais favorecem o processo de autonomização nos adolescentes são, simultaneamente, o estímulo contínuo da autonomia por parte dos pais (desde o início até ao final da adolescência), um controlo parental baixo ou moderado (sobretudo na adolescência média e terminal) e uma percepção elevada do afeto parental pelo adolescente. No entanto, a autora realça que, se por um lado o afeto e as atitudes educativas parentais podem surgir como fatores promotores, por outro, pelo contrário, podem surgir como fatores constrangedores das tarefas desenvolvimentais próprias da adolescência.

Isakson & Jarvis (1999, *cit. in* Veiga & Antunes, 2005) refere que o envolvimento parental e o apoio à autonomia do aluno constituem, assim, duas condições parentais básicas para a motivação e conseqüente sucesso do aluno. Estas duas dimensões contribuem não só para uma maior autonomia e percepção de competência por parte dos alunos, na realização das tarefas acadêmicas, como para ultrapassar as dificuldades sentidas, facilitando a transição. A qualidade do relacionamento pais-filhos, um ambiente familiar que inspire segurança e confiança fornece aos adolescentes as condições necessárias para explorar o ambiente, tornando-os mais curiosos e desenvolvendo relações positivas com os outros.

Embora os dados obtidos neste estudo não tenham permitido confirmar se a percepção da qualidade dos afetos e das práticas parentais têm influência no rendimento acadêmico, sugerem, de um modo geral, que a percepção que os adolescentes têm do afeto parental e das atitudes parentais (conceptualizada como um recurso externo) se relacionam com os recursos de resiliência, nomeadamente os recursos externos e o envolvimento em casa, podendo influenciar o desenvolvimento adaptativo e positivo do adolescente em diferentes áreas ou dimensões, desde a social à pessoal e acadêmica. Além disso, a percepção dos adolescentes relativamente à qualidade da parentalidade revelou-se, em geral, positiva. Estes resultados, contextualizados numa amostra maioritariamente proveniente do meio rural e com um NSE baixo, parecem contrariar a literatura que refere que, viver em contexto de maior pobreza ou de baixo NSE está frequentemente associado a mais conflitos familiares e a mais problemas sociais (Gordon, Savage, Lahey et al., 2003, *cit in* Lemos, 2009) e que o NSE baixo é, normalmente, um indicador de risco nas relações pais-adolescente.

Os contextos sociais, as interações familiares, as atitudes e práticas educativas parentais, tal como a percepção que o adolescente tem do afeto parental, são indicadores importantes para o desenvolvimento e uma adaptação positiva (Fleming, 1997, 1998; Constantine, Benard & Diaz, 1999).

As adversidades fazem parte da vida, e a forma como se percebem parece ser determinante na forma como se resolvem. Por isso, a estratégia de sucesso que se utilizou para lidar com um problema num determinado momento não implica, necessariamente, que seja a mesma numa outra situação. “*Soluções do passado, em contextos diferentes, podem não nos conduzir ao sucesso*” – moral da história da lição da mosca (Oliveira, 2010). Provavelmente é isto que torna a resiliência um processo tão interessante. Um processo dinâmico, que se pode desenvolver ao longo do tempo e

sobre o qual podemos intervir. Segundo o presente estudo, dadas as relações que se estabeleceram entre a resiliência e certos aspetos da perceção da qualidade da parentalidade, o afeto e as práticas parentais podem ser um caminho para o desenvolvimento de certos recursos de resiliência.

Naturalmente, e como em qualquer outro estudo de cariz exploratório, verificaram-se algumas limitações, como por exemplo o tamanho da amostra (teria sido interessante uma amostra maior) e a sua natureza. O ensino profissional tem características específicas quer em termos de aprendizagem (que é feita por módulos), quer em termos de avaliação global, uma vez que o sucesso escolar depende da realização total dos módulos lecionados e avaliados. Este facto tornou mais complexo e intrincado o processo de análise do rendimento escolar.

É provável que o suporte afetivo dado pelos pais se exprima de modo diferente à medida que o adolescente cresce (Fleming, 1988), e embora neste estudo não tenha sido possível, porque a variável idade obteve uma correlação muito baixa com a escala IPA, seria interessante poder analisar/comparar eventuais diferenças na perceção da qualidade do Afeto e das atitudes parentais em adolescentes mais novos (14-16 anos) e adolescentes mais velhos (17 – 20), assim como em relação aos recursos de resiliência.

Apesar da ausência de associações significativas entre o rendimento escolar, por um lado, e as atitudes parentais ou a resiliência, por outro, os resultados mostram interessantes relações entre as atitudes parentais e a resiliência. Além disso, os dados revelam a influência de certas variáveis demográficas, registando-se diferenças em função da nacionalidade, do género, do tipo de família e das habilitações do pai a nível das variáveis em estudo. Cabe, assim, aprofundar, numa amostra mais vasta e diversa, as relações e influências encontradas.

Desta forma, e porque *nunca se cresce sozinho, nem se cresce sem que haja alguém para crescer*, Sá (2002, pg. 71), é importante continuar a aprofundar e analisar esta temática e outras que permitam compreender melhor o mundo das famílias e a forma como estas se relacionam e influenciam o processo do desenvolvimento psicossocial e a construção de recursos de resiliência no adolescente.

11.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIDIN, R. R. (1992). The Determination of Parenting Behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21 (4), 407-412.

ABRAÃO, I. (1999). Fatores de risco e fatores protetores para as toxicodependências. Uma breve revisão. *Revista Toxicodependências*, 5 (2), 3-11

ABREU, N. (2005). *Teoria do apego – Fundamentos, Pesquisas e Implicações Clínicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo

ABREU, M. & Xavier, M. R. L. (2008). O papel dos fatores de proteção na promoção da resiliência em adolescentes: um estudo de caso. Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/2875> (Acesso em 20-09-2011).

ADA (2011). *Projeto Educativo da Associação Diogo de Azambuja*.

AGOSTINHO, Ana C. M. (2009). *Filhos na escola e filhos adultos: a relação entre funcionamento familiar, parentalidade e resiliência*. Tese de Mestrado Integrado em Psicologia. Universidade de Lisboa

AINSWORTH, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

ALARCÃO, M. (1987). Para uma abordagem dos processos de separação no adolescente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI, 583-612.

ALARCÃO, M. (2006). *(Des) Equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.

ALMEIDA, Leandro & Ribeiro, Iolanda (1994). *Família e desenvolvimento*. Convenção anual da APPORT. Portalegre.

ALMEIDA, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

ALVARENGA, P. & Piccinini, C. (2001). Práticas Educativas Maternas e Problemas de de Comportamento em Pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 449-459.

ALVES-MARTINS, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V. & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22, 51-62.

ANASTASI, A.(1990). *Psychological testing* (6th edition). New York: Mc Millan.

ANAUT, M. (2005). *A Resiliencia – Ultrapassar os Traumatismos*. Lisboa: Climepsi Editores.

ANTUNES, C., & Fontaine, A. M. (2003). *Perceção dos adolescentes acerca das atitudes parentais, perante o seu desempenho académico: a sua relação com o desempenho académico, autoconceito académico e autoestima global*. Comunicação apresentada na X Conferência da European Association for Research on Learning and Instruction, Padova.

APA, (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5th ed.), Washington, DC: APA.

AUGUSTO, Cláudia, O. F. (2010). *Resiliência das famílias com crianças com necessidades de cuidados especiais*. Repositório da Universidade do Minho – Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/17146>. (Acesso em 18-01-2013)

AUNOLA, K., Nurmi, J., Lerkkanen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2003). The roles of achievement-related behaviors and parental beliefs in children's mathematical performance. *Educational Psychology*, 23(4), 403-421.

AZEVEDO, J. (2003). *Rendimento escolar nos cursos das Escolas Secundárias e das Escolas Profissionais: Resultados de uma amostragem*. Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/3085/1/014> (Acesso em 18-07-2012)

BANDURA, A. & Caprara, G.; Fida, R.; Vecchione, M.; Vecchio, G.; Barbaranelli, C. (2008). Longitudinal Analysis of the Role of Perceived Self-Efficacy for Self-Regulated Learning in Academic Continuance and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100, No. 3, 525–534

BARRERA, M., Hageman, D. N., & Gonzales, N. A. (2004). Revisiting Hispanic adolescents' resilience to the effects of parental problem drinking and life stress. *American Journal of Community Psychology*, 34(1-2), 83-94.

BARTLETT, M. S. (1951). The effect of standardization on a chi square approximation in factor analysis. *Biometrika*, 38(3/4), 337–344.

BAUMRIND, D. (1965). Parental control and parental love. *Children*, 12, 230-234.

BAUMRIND, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.

BAUMRIND, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.

- BAYLE, F. & Serge, M. (2008).** *Perturbações da Parentalidade*. Lisboa. Climepsi Editores.
- BENARD, B. (1991).** *Protective Factors in the Family, School, and Community*. Portland, OR: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
- BENARD, B. (1995).** *Fostering resilience in children*. Champaign,IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Childhood Education.
- BENETTI, S. P. C., Castro, R. C. (2006).** Psicoterapia psicanalítica na adolescência. In: Ramires, V. R., *Práticas em saúde no âmbito da clínica-escola: a teoria*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BIZARRO, L. (1999)** *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Tese de Doutorado apresentada a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- BOLSONI-SIVA, A. & Marturano, E. (2002).** Práticas Educativas e Problemas de Comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 227-235.
- BOWLBY, J. (1960).** Grief and mourning in infancy and early childhood. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 15, 9-52.
- BOWLBY, J. (1961).** Processes of mourning. *International Journal of Psycho-Analysis*, 42, 317-340.
- BOWLBY, J. (1969/91).** *Attachment and loss, vol.1: Attachment*. The Hogarth Press.
- BOWLBY, J. (1989).** *Uma base segura: Aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BOWLBY, J. (1993).** *Perda: tristeza e depressão* (2ª ed.). São Paulo: Editora Martins Fontes.
- BOWLBY, J. (1998).** *Separação: Angústia e raiva* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- BOWLBY, J. (2002).** *Apego: A natureza do vínculo* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- BRACONNIER, A., & Marcelli, D. (2000).** *As mil faces da adolescência* (1ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- BRONFENBRENNER, U. (2002).** *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed. (original publicado em 1979)

- BRONSTEIN, M.** (2002). *Handbook of Parenting*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- BURBACH, D.J., Kashani, J.H. & Rosenberg, T.K.** (1989). Parental bonding and depressive disorder in adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 30, 301-318.
- BUSNEL, M. C., Yasaku, S., & Cunha, I.** (2002). *Relação mãe feto: Visão actual das neurociências*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- CAGAMPANG, H. H., Brindis, C., & Oliva, G.** (2001). *Assessing the 'Multiple Processes' of Adolescent Health: Youth Development Approaches*. Disponível em <http://nahic.ucsf.edu/downloads/niah/references.pdf>.
- CALDERA, Y. M. & Lindsey E. W.** (2006). Coparenting, mother-infant interaction, and infantparent attachment relationships in two-parent families. *Journal of Family Psychology*, 20 (2):275-283.
- CAMPBELL-SILLS, L.M., Cohan, S. L. & Stein, M.B.** (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. *Behavior Research and Therapy*, 44: 585-599.
- CANAVARRO, M.** (1999). *Relações Afetivas e Saúde mental*. Uma abordagem ao longo do ciclo da vida. Coimbra: Quarteto Editora
- CARR, M. B., & Vandiver, T. A.** (2001). *Risk and protective factors among youth offenders*. *Adolescence*, 36(143), 409-426.
- CARVALHO, M.A.D.** (2007). *Vinculação, temperamento e processamento de informação: implicações nas perturbações emocionais e comportamentais no início da adolescência*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Clínica, apresentada à Universidade do Minho.
- CARLO, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J.** (2007). Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 168, 147-176.
- CASPI, A.** (2000). A criança é o pai do homem: Continuidades na personalidade, da infância à vida adulta. *Psychologica*, 24, 21-54.
- CASTRO, M. S. N.** (2007). *Processos de autorregulação da aprendizagem: impacto de variáveis académicas e sociais*. Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia (2007).
- CAVACO, Nora Alexandra** (2010). "Atitudes Educativas Parentais e Resiliência no Adolescente". *Psicologia.pt – O Portal dos Psicólogos*. Disponível em:

http://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A056. (Acesso em 20-09-2011).

CECCONELLO, A. M. Antoni, C. & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8, 45-54.

CERDEIRA, J. (2009). *Vinculação e funcionamento cognitivo da criança: o contexto de interação mãe-filho*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. (Acesso em 20-11-2011). Disponível em: http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php

CLAES, M. (1985). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Editorial Verbo.

COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

CONGER, R. D. & Conger, K. J. (2002). Resilience in Midwestern families: selected findings from the first decade of a prospective, longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 64, 361-373.

CONNOR, K. M. & Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor- Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18: 76-82.

CONNOR, K. M. (2006). Assessment of resilience in the aftermath of trauma. *Journal of Clinical Psychiatry*, 67:46-49.

CONSTANTINE, N., Benard, B., & Diaz, M. (1999). *Measuring Protective Factors and Resilience Traits in Youth: The Healthy Kids Resilience Assessment*. Disponível em: www.education.ucsb.edu/newvistas/files/append.pdf

CONSTANTINE, N.A. and Benard, B. (2001). *California Healthy Kids Survey Resilience Assessment Module: Technical Report*. Berkeley, CA: Public Health Institute. Disponível em: <http://crahd.phi.org/projects/HKRAtch>.

COSTA, M. E. (1991a). Desenvolvimento da Identidade em Contexto Escolar. In B. P. Campos, *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Edições Afrontamento.

COSTA, F.T., Teixeira, M.A.P. & Gomes, W.B. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 465-473.

COSTELLO, A. & Osborne, J. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.

CRONBACH, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.

CRONBACH, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (3th ed.). New York: Harper Collin Pubs.

CRUZ, O.; Salvado, M. I.& Gamelas, A. M. (1994). Intervenção disciplinar das mães junto dos seus filhos de cinco anos: como e porquê? In *'Família e desenvolvimento'* *Convenção Anual da APPORT/94*, Portalegre.

CRUZ, O., Raposo, J., Ducharne, M., Almeida, L., Teixeira, C. & Fernandes, H. (2011). Parenting Scales: Contributions to the factorial validity of the Portuguese version. *RIDEP*, 1 (31), 157-176.

CRUZ, O. (2013). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.

CYRULNIK, B. (2001). *Uma Infelicidade Maravilhosa – Vencer os fracassos da infância*. Porto. Ambar Edições.

CYRULNIK, B. (2003). *Resiliência: Essa inaudita capacidade de construção humana*. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.

CYRULNIK, B. (2013). *Los patitos feos, la resiliência: una infância infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

DARLING, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), 487-496.

DARTINGTON, A. (2003). A intensidade da adolescência nas pequenas famílias. In R. Anderson & A. Dartington (Eds.), *Olhar de frente: Perspetivas clínicas das perturbações da adolescência* (pp. 33-57). Lisboa: Assírio & Alvin.

DE ANTONI, C. & Koller, S. H. (2002). Vulnerabilidade e resiliência familiar: um estudo com adolescentes que sofreram maus tratos intrafamiliares. *Psico*, 31 (1), 39-66.

DELGADO, Paulo (2010). Qualidade da vinculação e reputação social em crianças de idade escolar. *Temas em Psicologia*, Vol. 18, no 2, pp.457 – 467.

DESLANDES, R., Potvin, P. & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32, 208-217.

DESSEN, M. (2010). Estudando a família em Desenvolvimento: Desafios Conceptuais e Teóricos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30 (núm. esp.) 202-219. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30nspe/v30speca10.pdf> ou em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282021786009> (Acesso em 27-04-2012)

DESSEN, M. & Ramos, P. (2010). Crianças pré-escolares e as suas conceções de família. *Paidéia*, 20 (47),345-357.

DEVELLIS, R. F. (1991). *Scale Development. Theory and applications*. London: Sage Publications.

DIAS, C. A., & Vicente, T. N. (1984). *A depressão no adolescente*. Porto: Afrontamento.

DIEZ, J. P., & Peirats, E. B. (1997). Análisis de los estilos parentales de socialización asociados al abuso de alcohol en adolescentes. *Psicothema*, Vol. 9 (nº 3), 609-617.

DORNBUSCH, S. M., Ritter, L. P., Leiderman, P. H., Roberts, D. E. & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescence school performance. *Child Development*, 58-1257.

ECCLES, J., Jaccobs, J., & Harold, R. (1990) Gender role stereotypes, expectancy effects and parents socialization of gender differences. *Journal of Social Psychology*, 46, 183-201.

EAMON, M. K. (2001). The Effects of Poverty on Children's Socioemotional Development: An Ecological Systems Analysis. *Social Work*, 46: 256-266.

ERICKSON, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

ESTEVES, A. S. (2010). *Estilos parentais e coparentalidade: um estudo exploratório com casais portugueses*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Repositório da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/2440>. (Acesso em 27-04-2012)

FARIA, L. & Fontaine, A. M. (1993). Atribuições para o sucesso escolar na adolescência. *Cadernos de consulta Psicológica*, 9, 67-77.

FARIA, Carla M. G. M. (2008). *Vinculação e desenvolvimento epistemológico em jovens adultos*. Tese de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação e psicologia da Universidade do Minho.

FERGUS, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk. *Annual Rev. Public Health*, 26, 399-419.

FERREIRA, F. & Pinho, P. (2009). *Psicanálise e Teoria da Vinculação*. Instituto Miguel Torga.

FERREIRA, R., Santos, A. & Veríssimo, M. (2010). Qualidade da vinculação e reputação social em crianças de idade escolar. *In Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho

FIGUEIRA, Ana P. M. C. (1994). *Em torno do Rendimento Escolar*. Tese de mestrado em Psicologia, apresentada à Universidade de Coimbra.

FIGUEIREDO, B. (2003). Vinculação materna: Contributo para a compreensão das dimensões envolvidas no processo inicial de vinculação da mãe ao bebé. *Revista Internacional de Psicologia Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 3, pp 521-539. Universidade do Minho

FIGUEIREDO, T. & Machado, T. (2010). Representação da Vinculação a Pais, Professores – Estudos preliminares do IPPA-R para crianças do ensino básico, *In I Seminário Internacional 'Contributos da Psicologia em Contextos Educativos'*. Braga: Universidade do Minho.

FLEMING, M. (1983). A separação adolescentes-progenitores. *Análise Psicológica*, 4 (III), pp. 521-542.

FLEMING, M. (1988). *Autonomia comportamental na adolescência e percepções das atitudes parentais*. Tese de doutoramento apresentada ao Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar: Universidade do Porto (documento policopiado).

FLEMING, M. (1993). *Adolescência e autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.

FLEMING, M. (2003). *Dor sem Nome. Pensar o Sofrimento*. Porto, Ed. Afrontamento.

FONTAINE, A. M. (1988). Práticas educativas familiares e motivação para a realização de adolescentes. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 13-30.

FONTAINE, A. M., Campos, B. P. & Musitu, G. (1992). Percepção das interacções familiares no conceito de si próprio na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 69-78.

FONSECA, A. C., Simões, A., Rebelo, J. A., Ferreira, J. A. G., & Cardoso, F. (1994). Um inventário de competências sociais e de problemas do comportamento em crianças e adolescentes: O Child Behavior Checklist de Achenbach (CBCL). *Psychologica*, 12, 55-78.

FONSECA, A. C. (2004). Crianças e jovens em risco: análise de algumas questões actuais. In A.C. Fonseca, C.M. Vieira, L. Alcoforado, M.H. Silva e M.M. Vilar (org.),

Crianças e jovens em risco: da investigação à intervenção (pp. 5-16). Coimbra: Almedina.

FONSECA, M. S. A. (2002). *(In)adaptação face à adversidade: estudo de um grupo de adolescentes privados de cuidados parentais*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

FORMIGA, Nilton Soares (2013). “A medida da empatia na internalidade familiar: a reatividade interpessoal entre pais e filhos”. *Psicologia.pt – O Portal dos Psicólogos*. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0669.pdf> . (Acesso a 15-02-2013).

FORMOSINHO, M.D., Taborda Simões, M.C. & Vale Dias, M.L. (2005). Adolescência e responsabilidade criminal: Uma questão em debate. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 39, 3, 39-59*.

FRANCO-BORGES, G., Santos, C., Oliveira, M., Vaz-Rebelo, P., & Vale-Dias, M. L. (2012). La Transmission de la bientraitance à travers l’acceptation parentale et la générativité. *Actes de la Biennale Internationale de l’Education 2012, 3-6 juillet*. Paris : CNAM (11p). Disponível em: http://labiennale.cnam.fr/medias/fichier/g-franco-borges-al-com-n-271-atelier-15_1355414130908.pdf

FRANCO-BORGES, G., Vaz-Rebelo, P. & Vale-Dias, M. L. (2013). *Enfant accepté - parent acceptant ? Les précurseurs du développement de l’identité parentale*. *La revue internationale de l’éducation familiale, 34, 85-106*.

GAMMER, C., & Cabie, M. (1999). *Adolescência e crise familiar*. Lisboa: Climepsi Editores.

GARCÍA-CUETO, E. (1993). *Introducción a la Psicometría*. Madrid: Siglo XXI.

GARMEZY, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist, 34, 416-430*.

GARMEZY, N. (1996). Reflections and commentary on risk, resilience, and development. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy & M. Rutter (Eds.), *Stress, Risk, and Resilience in Children and Adolescents: Processes, Mechanisms, and Interventions*. Cambridge: Cambridge University Press.

GEADA, M. (1994). Sentido interno de coerência, clima familiar e comportamentos de risco de consumo de drogas na adolescência. *Análise Psicológica, 2-3(XII), 315-321*.

GOTTFRIE, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivational and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 1, 104-113.

GROTBERG, E. H. (2005). Introdução: Novas Tendências em Resiliência. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. et al. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas* (pp. 15-22). Porto Alegre: Artmed.

GRUNSPUN, H. (2005). *Criando filhos vitoriosos: quando e como promover a resiliência*. São Paulo: Atheneu.

GUEDENEY, N. & A. Guedeney (2004) , *Vinculação: Conceitos e aplicações*. Manuais Universitários. Lisboa: Climepsi Editores.

GUEDENEY, N. (2004). Conceitos-chave da teoria da vinculação. In N. Guedeney & A. Guedeney (Coord.), *Vinculação: Conceitos e aplicações*. (pp. 33-43). Lisboa: Climepsi Editores.

HARTER, S. (1988). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. In A. La Greca (Ed.), *Childhood assessment: Through the eyes of a child* (pp. 292-325). Allyn and Bacon.

HARTER, S., Marold, D., Whitesell, N., Cobbs, G. (1996). A Model of the Effects of Perceived Parent and Peer Support on Adolescent False Self Behavior. *Child Development*, 67, 360-374.

HAWLEY, D. R. & Hann, L. (1996). Toward a definition of family resilience: integrating life span and family perspectives. *Family Process*, 35: 283-298.

HENDERSON, C.E., Dakof, G.A., Schwartz, S.J. & Liddle, H.A. (2006). Family functioning, self-concept, and severity of adolescent externalizing problems. *Journal of Children and Family Studies*, 15, 721-731.

HOFFMAN, L (1981) *Foundations of Family Therapy*. New York: Basic Books, Inc. Jones, E. (1999). *Terapias dos Sistemas Familiares*. Lisboa: Climepsi.

HOWELL, D. (2011). *Fundamental Statistics for the Behavioral Sciences (7ªEd.)*. Belmont: Wadsworth

INFANTE, F. (2005). A resiliência como processo: Uma revisão da literatura recente. In A. Melillo, E. N. S. Ojeda e cols., *Resiliência: Descobrindo as próprias fortalezas*. (V. Campos, Trad., pp. 23-38). Porto Alegre: Artmed.

INSTITUTE of Education Sciences. (2007). *Measuring resilience and youth development: The psychometric properties of health kids survey*. Disponível em: http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/west/pdf/REL_2007034.pdf.

- KAISER, H. F.** (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- KAPLAN, H. B.** (1999). Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Orgs.), *Resilience and development. Positive life adaptations* (pp. 17-83). New York: Plenum Press.
- KAUFMAN, J., Cook, A., Arny, L., Jones, B., & Pittinsky, T.** (1994). Problems Defining Resiliency - Illustrations from the Study of Maltreated Children. *Development and Psychopathology*, 6(1), 215-229.
- KHAJEHPOUR, M.** (2011). Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students. *Social and Behavioral Sciences*, 15, 1081-1086.
- KORDI, A.** (2010). Parenting Attitude and Style and Its Effect on Children's School Achievements. *International Journal of Psychological Studies*, 2 (2), 217-222.
- JACKSON, S., Born, M., & Jacob, M.-N.** (1997). Reflections on risk and resilience in adolescence. *Journal of Adolescence*, 20, 609-616.
- JOYCE-MONIZ, L.** (1993). Psicopatologia e desenvolvimento psicológico. In *Psicopatologia do desenvolvimento do adolescente e do adulto*. Lisboa: McGraw-Hill.
- LEBREIRO, Maria José Paulino Moura** (2011). *Relação entre percepção das atitudes parentais, a autoestima e a maturidade vocacional em alunos do ensino básico e secundário*. Repositório da UTAD. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10348/2277> (Acesso a 21-09-2012).
- LEMOS, I. M.** (2009). Adversidade psicossocial, resiliência e saúde mental na adolescência. In S. Jesus, C. Nunes & J.P. Cruz (Coords.), *Saúde, bem-estar e qualidade de vida*, Cap. 9, p.206-227. Lisboa: Editora Textiverso.
- LEONG, F.T.L. & Austin, J.T.** (2006). *The Psychology Research Handbook*. Second Edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- LIMA, I.M.** (2003). *O Corpo (in)visível em contexto escolar: impacto na construção da identidade corporal na adolescência*. Porto: FPCEUP.
- LOPES, I. M.** (1989). A fragilidade do conceito de adolescência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIII, 35-59.
- LOUREIRO, M. J.** (1997). Comportamento pró-social dos alunos. In *Ser alunos, Actas do VI Seminário: A componente da psicologia na formação de professores e outros agentes educativos*. Universidade de Évora.

LOUREIRO, C. M. & Magalhães, V. de Sousa e (2006). *Perceção das atitudes Parentais na Auto valoração global do adolescente*. Universidade de Aveiro, Departamento de ciências da educação.

LOURENCO, O. (2002). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo – Teoria, dados e implicações* (2a Ed.). Coimbra: Almedina.

MACHADO, M. (2007). *Família e Insucesso Escolar*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Porto.

MACHADO, T. S. & Oliveira, M. (2007). Vinculação aos pais em adolescentes portugueses: estudo de Coimbra. *Psicologia da Educação*, vol.VI, nº1, 97-115.

MACHADO, T. S., Fonseca, A. C. & Queiroz, E. (2008). Vinculação aos pais e problemas de internalização em adolescentes- dados de um estudo longitudinal. *INFAD Revista de Psicologia/Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, nº1, 321-332.

MACHADO, T. S. (2009). Vinculação aos Pais: Retorno às origens. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol.XIII (1), 139-156.

MACHADO, T. S., Fonseca, A. C. (2009). Desenvolvimento adaptativo em jovens portugueses: Será significativa a relação com os pais? *Revista de Psicologia. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, nº1, 461-468.

MACHADO, M. (2012). “Compreender a terapia familiar”. *Psicologia.pt – O Portal dos Psicólogos*. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0626.pdf> (Acesso em 01-02-2013).

MALPIQUE, C. (1999). Noção de risco em saúde mental – da infância à adolescência. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 15, 9-22.

MAROCO, J. (2007). *Análise Estatística – Com Utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edição Sílabo, Lda.

MARINHA, M. I. (1989). *A Família na educação da criança*. Livros Horizonte.

MARCOS, L. R. (2012). *Superar a Adversidade: o poder da Resiliência*. Edição Booket.

MARSH, H. W. (1984). Relations Among Dimensions of Self-Attribution, Dimensions of Self-Concept, and Academic Achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1291-1308.

MARSH, H. W., Barnes, J., Cairns, L. & Tidman, M. (1984). Self-Description Questionnaire – Age and Sex Effects in the Structure and Level of Self-Concept for Preadolescent Children. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 940-956.

MARSH, H. W. & Shavelson, R. (1985). Self-Concept: It's Multifaceted Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.

MARSH, H. W. (1992). Content Specificity of Relations Between Academic Achievement and Academic Self-concept. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, No 1, 35-42.

MASTEN, A., Coatsworth J. (1998). Development of competence in favourable and unfavourable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*. 53, (2), 205-220.

MATOS, A. C. (2002). *Adolescência* (1ª ed.). Lisboa: Climepsi.

MCCUBBIN, H. I. & McCubbin, M. A. (1988) Typologies of resilient families: emerging roles of social class and ethnicity. *Family Relations*, 37: 247-254.

MILEVSKY, A., Schlechter, M, Netter, S. & Keehn, D. (2007). Maternal and paternal parenting styles in adolescents: associations with self-esteem, depression and life-satisfaction. *Journal of Children and Family Studies*, 16, 39-47.

MONTEIRO, L. (2008). *Análise do fenómeno de base segura em contexto familiar: A especificidade das relações criança/mãe e criança/pai*. Tese de Doutoramento. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

MORGADO, A. & Vale Dias, M. L. (2012). Promoting socially adjusted trajectories in late childhood and adolescence. *INFAD, International Journal of Developmental and Educational Psychology*, XXIV, 1, Vol.1, 647-656.

MORGADO, A., Vale Dias, M. L. & Paixão, M. P. (2013). O desenvolvimento da socialização e o papel da família. *Análise Psicológica*, 2 (XXXI), 1-15.

MORGADO, J., Maroco, J., Miguel, M., Machado, R. & Dias, C. (2006). Perceção de estilos parentais e suporte social em adolescentes – relação com o comportamento em contexto escola. Comunicação *In VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*.

MOURA, O. N. (2005). *A vinculação aos pais e relações familiares na adolescência*. Porto: FPCEUP.

MOURA, O. & Matos, P.M. (2008). Vinculação aos pais, divórcio e conflito interparental em adolescentes. *Psicologia*, 22, 127-152.

MUÑIZ, J. (2003). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.

- MUÑIZ, J., Fidalgo, A.M., García-Cueto, E., Martínez, R.J. & Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla.
- MUPINGA, E. E., Garisson, M. E. B., & Pierce, S. H. (2002). An exploratory study of the relationship between family functioning and parenting styles: The perceptions of mother's of young grade school children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 31, 112-129.
- MURRAY, A. & Curtner-Smith, E. (2008). Parental "Presence": Quantity, Quality and Types of Parental Involvement. *API Research Group Position Paper – Giving Our Children Presence*, (pp. 1-3).
- MURTEIRA, B.; Ribeiro, C.; Silva, J. & Pimenta, C. (2001). *Introdução à estatística*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- MUSIC, Graham (2002). *Afecto e Emoção*. Edição Almedina.
- NEVES, L.M. (1995). *Suporte Emocional na Adolescência*. Coimbra: FPCEUC.
- NICOL, A. A. M., Pexman, P. M., & American Psychological Association. (1999). *Presenting your findings: A practical guide for creating tables*. Washington, DC: American Psychological Association.
- NUNNALLY, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: Mc Graw-Hill.
- OCDE (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background Equity in Learning Opportunities and Outcomes(Volume II)*, OECD Publishing.
- OLIVEIRA, J.B. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Almedina.
- OLIVEIRA, E., Marin, A., Pires, F., Frizzo, G., Ravanello, T. & Rossato, C. (2002). Estilos Parentais Autoritário e Democrático-Recíproco Intergeracionais, Conflito Conjugal e Comportamentos de Externalização e Internalização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (1), 1-11.
- OLIVEIRA, Alina (2010). *Resiliência para principiantes*. Edições Sílabo.
- OLSSON, C. A., Bonda, L., Burns, J. M., Vella-Brodricke, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1–11.
- PACHECO, J., Silveira, L. & Schneider, A. (2008). Estilos e práticas educativas parentais: análise da relação desses constructos sob a perspectiva dos adolescentes. *PSICO*, 39 (1), 66-73.
- PAIVA, M. O. A. de & Lourenço, A. A. (2011). Rendimento académico: influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. vol.27, n.4, pp. 393-402. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722011000400002> (Acesso em 01-02-2013).

PALÁCIOS, J., & Rodrigo, M. J. (1998). La Familia como contexto de desarrollo humano. In M. J. Rodrigo & J. Palacios (coords.). *Familia Y desarrollo humano*.(pp. 25-44). Madrid: Alianza Editorial.

PALACIOS, J., & Oliva, A. (2001). La adolescencia y su significado evolutivo: 1. Psicología evolutiva. In J. Palacios, Á. Marchesi & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (2ª ed., Vol. 1). Madrid: Alianza Editorial, S.A.

PALMA, Patrícia M. C. B. (2010). *Relação Educativa e Resiliência Alunos residentes em Instituições de Acolhimento*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Humanas da Universidade do Algarve, Faro.

PASQUALI, L. (2003). *Psicometria: Teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Editora Vozes.

PATTERSON, J. M. (2002). Understanding Family Resilience. *Journal of Clinical Psychology*, 58 (3): 233-246.

PEIXOTO, F. (2003). *Autoestima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: Estado das relações entre autoestima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Repositório do ISPA – Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.12/48> (Acesso em 18-04-2012)

PEIXOTO, F. (2004) Qualidade das relações familiares, autoestima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, 1, 235-244.

PEIXOTO, F., & Rodrigues, P. (2005). Atitudes parentais em relação ao desempenho académico dos filhos e sua relação com o autoconceito, autoestima e motivação. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, (pp. 803-818). Braga: Universidade do Minho.

PEREIRA, A.M.S. (1986). Ansiedade: fator diferenciador do rendimento escolar. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XX, 63-69.

PEREIRA, A.M.S. (1991). Mecanismos de *coping* e rendimento escolar. In, “Ler Educação – II Jornadas- Arte e Ciência em Educação”. *Revista da Escola Superior de Educação de Beja*, n.º 5, 121-126.

PEREIRA, A.M.S. (2003). Autoconceito e sucesso escolar. In *Guia de Pais* (pp. 2-3), Federação Regional de Associações de Pais da Região Centro (FRAP), Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

PEREIRA, A.M.S. (2006). *Para obter o sucesso na vida académica: o apoio dos estudantes pares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PEREIRA, A. I. (2007). *Crescer em Relação: estilos parentais educativos, apoio social e ajustamento: estudo longitudinal com crianças em idade escolar*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

PESCE, R. P., Assis, S. G., Santos, N. & Oliveira, R. (2004). Risco e Protecção: Em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (2), 135-143.

PINTO, A. C. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.

PIRES, M. (2007). *Os Valores na Família e na Escola: Educar para a Vida*. Lisboa: Celta Editora.

PIRES, M., Hipólito, J. & Jesus, S. (2010) Questionário de Estilos Parentais para Pais: Validação preliminar. Atas do *VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho.

PLUNKETT, S.W., Henry, C.S., Robinson, L.C., Behnke, A. & Falcon III, P.C. (2007). Adolescent perceptions of parental behaviors, adolescent self-esteem, and adolescent depressed mood. *Journal of Children and Family Studies*, 16, 760- 772.

POLETO, M., Wagner, T. M. & Koller, S. H. (2004). Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: Uma visão em perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20 (3): 241-250.

POLETO, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, factores de risco e de protecção. *Estudos de Psicologia*, 25 (3): 405-416.

QUEIRÓS, I. & Barbosa, M. (2004). Natureza e Qualidade da Relação Avós-Netos. *X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, Braga, Portugal.

QUIVY, R. & Campenhoudt, L. V. (1996). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

RALHA- SIMÕES, H. (2001). Resiliência e Desenvolvimento Pessoal. In Tavares, J. (Org.) *Resiliência e educação* (pp. 95-113). São Paulo: Cortez Editora.

RELVAS, A. P. & Alarcão, M. (2002). *Novas formas de família*. Coimbra: Quarteto.

- RELVAS, A. P.** (2006). *O Ciclo de Vida da família* (4ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- RIBEIRO, J. L. P. & Morais, R.** (2010). Adaptação portuguesa da escala breve de coping resiliente. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 11 (1), 5-13.
- ROBIN, A. L. & Foster, S. L.** (1989). *Negotiating Parent-Adolescent Conflict*. New York: The Guilford Press.
- ROBINSON C. C., Mandleco, B., Olson, S. F., & Hart, C. H.** (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices: Development of a new measure. *Psychological Reports*, 77, 819-830.
- RODRIGUES, C., Teixeira, J. & Gomes, M.** (1989). *Afectividade*. Elementos Básicos da Psicologia Científica. Contraponto Edições.
- RUTTER, M.** (1987) Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, (3): 316-331.
- RUTTER, M.** (1999) Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21: 119-144.
- SÁ, Eduardo** (2002). *Más maneiras de sermos bons pais. As crianças, o pensamento e a família*, 5ª Edição. Fim de século.
- SÁ, Eduardo** (2003). *Adolescentes somos nós*. 2ª Edição. Fim de século.
- SALVADOR, A.P.V. & Weber, L.N.D.** (2005). Práticas educativas parentais: um estudo comparativo de interação familiar de dois adolescentes distintos. *Interação em Psicologia*, 9, 341-353.
- SALVO, C.G., Silveiras, E.F.M. & Toni, P.M.** (2005). Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. *Estudos de Psicologia Campinas*, 22, 187-195.
- SAMPAIO, D.** (1994). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Editorial Caminho, S.A.
- SAMPAIO, D.** (1995). *Vozes e Ruídos – Diálogos com Adolescentes*, 5ª ed. Lisboa: Editorial Caminho.
- SAMPAIO, D.** (2006). *Lavrar o mar – um novo olhar sobre o relacionamento entre pais e filhos*. Lisboa: Editorial Caminho, S.A.
- SAPIENZA, G. & Pedromônico, M.R.** (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10 (2): 209-216.
- SAPIENZA, G., Aznar-Farias, M. & Silveiras, E.** (2009). Competência social e práticas educativas parentais em adolescentes com alto e baixo rendimento académico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (2), 208-213.

- SCHAEFER, E. S. (1965), Children's reports of parental behaviour: an inventory. *Child Development*, 36, 413-424.
- SCHWARTZ, J. P. (2002). Family resilience and pragmatic parent education. *The Journal of Individual Psychology*, 58 (3): 250-262.
- SEABRA, T. (2009). Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. *Sociologia, Problemas e práticas*, nº 59, 75-106.
- SILVA, I. A. L. (2004). *Estilos parentais e delinquência juvenil: os efeitos da permissividade e da incoerência educativa*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- SILVA, M.G., & Costa, M.E. (2005). Vinculação aos pais e ansiedade em jovens adultos. *Análise Psicológica*, 18(2), 9-32.
- SILVA, C., Lemos, I. & Nunes, C. (2013). Acontecimentos da vida stressantes, psicopatologia e resiliência em adolescentes institucionalizados e não institucionalizados. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 14(2), 348-355.
- SIMÃO, R. I. (2005). *A relação entre atividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, autoconceito e autoestima dos alunos*. Lisboa: ISPA.
- SIMÕES, M. C. T. (2002). Adolescência: transição, crise ou mudança?. *Psychologica*, 30, 407-429.
- SIMÕES, M. C. T., Fonseca, A. C., Formosinho, M.D., Rebelo, J. A. & Ferreira, A. G. (2000). Comportamento antissocial e problemas emocionais: Dados de uma comparação entre alunos do ensino público e do ensino privado. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXXIV, nº 1, 2 e 3, 437-453.
- SIMÕES, M. C. T. & Lima, L. N. (2004). Adolescência: Conceção dos Professores. *Psychologica*, Extra Série, 399 – 416.
- SIMÕES, M. C. T., Vale Dias, M. L., Formosinho, M. D. & Fonseca, A. C. (2007). Adolescence – Portugal. In J. J. Arnett (Ed), *International Encyclopedia of Adolescence*. Vol. 2 (pp. 795-812). New York: Routledge, Taylor & Francis.
- SOARES, I.M. (1992). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência – Estudo intergeracional: mãe-filho(a)*. Porto: FPCEUP.
- SOARES, I. (2009). *Relações de Vinculação ao longo do desenvolvimento*. 2ª Edição. Braga: Psiquilíbrios, coleção Psicologia clínica.

SOARES, D. & Almeida, L. (2011). Perceção dos Estilos Educativos Parentais: sua Variação ao Longo da Adolescência. *Libro de Atas do XI Congresso Internacional Galego- Português de Psicopedagogia*, 4071-4083.

SOUSA, C. (2009). *A Ansiedade Social no jovem adulto – sua relação com os estilos parentais e com a vinculação na infância.* Tese de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações. ISCTE-IUL.

SPERA, C. (2005) A Review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146.

SPRINTHALL, N. A. & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentalista.* Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.

STRECHT, P. (1998). *Crescer Vazio. Repercussões psíquicas do abandono, negligência e maus tratos em crianças e adolescentes.* Lisboa: Assírio & Alvim.

STRECHT, P. (2001). *Preciso de Ti.* Perturbações Psicossociais em crianças e adolescentes. Lisboa: Assírio & Alvim.

STRECHT, P. (2004). *Quero-te muito.* Crónicas para pais sobre filhos. Lisboa: Assírio & Alvim.

STREIT, F. (1978). *Technical Manual. Youth Perception Inventory.* Fred Streit Associates.

TABACHNICK, B. G., & Fidell, L. S. (2006). *Using Multivariate Statistics (5.º ed.).* Pearson Education.

TALBOT, J.A. & Mc Hale, J.P. (2004). Individual parental adjustment moderates the relationship between marital and coparenting quality. *Journal of Adult Development*, 11(3), 191- 205.

TAVARES, J.; Albuquerque, A. M. (1998). Sentido e Implicações da Resiliência na Formação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1, 43-52.

TAVARES, J. (2001). A Resiliência na Sociedade Emergente. In Tavares, J. (Org.) *Resiliência e Educação.* São Paulo: Cortez Editora.

THOMPSON, B. (2003). *Score reliability: Contemporary thinking on reliability issues.* Thousand Oaks: Sage Publications.

THORNBERRY, T.P. & Krohn, M.D. (2004). O desenvolvimento da delinquência: uma perspetiva interaccionista. In A.C. Fonseca (Ed.). *Comportamento Antissocial e Crime*, 133-160. Coimbra: Almedina.

TOLAN, P. (1996). How resilient is the concept of resilience? *Community Psychologist*, 29(4), 12-15.

TORRES, N.; Santos, J. A. & Santos, O. (2008). Qualidade da vinculação ao pai e à mãe e o desenvolvimento da amizade recíproca em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3 (XXVI), 435-445.

VALE DIAS, M. L. & Reboredo, A. R. (2011). L'Influence de la Perception des Relations Parents-Enfants dans le Comportement Antisocial. In E. Catarsi et J.-P. Pourtois (Eds.), *Education familiale et services pour l'enfance*, II vol. (pp. 119-126). Firenze : Firenze University Press.

VALLEJO, G., & Escudero, R. (2000). An examination of the robustness of the modified Brown-Forsythe and the Welch-James tests in the multivariate Split-Plot designs. *Psicothema*, 12(4), 701-711.

VALLEJO, P.; Sanz, B. & Blanco, Á. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.

VAN EGEREN, L. A. & Hawkins, D. P. (2004). Coming to terms with Coparenting: Implications of definition and measurement. *Journal of Adult Development*, 11 (3), 165-178.

VAZ, A. L., Motta, E. & Pereira, A.M.S. (2005). (In)sucesso académico, saúde e bem-estar. In *Rua Larga – Revista da Reitoria da Universidade de Coimbra*, n.º 9, Julho, 8-9.

VAZ SERRA, A. (1988). O Autoconceito. *Análise Psicológica*, 2 (6), 101-110.

VEIGA, F. (1993). Autoridade paterna, autoconceito e rendimento escolar. In M. T. Estrela & M. A. Villas-Boas (Eds.), *Escola e Família* (pp. 27-37). Lisboa: Comissão das Comunidades Europeias, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

VEIGA, F., & Antunes, J. (2005). Motivação escolar em função da família na adolescência. *Revista Galaico- Portuguesa de Psicopedagogia*, 1093-1101.

VERÍSSIMO, M., Monteiro, L., Vaughn, B. & Santos, A. (2003). Qualidade da vinculação e desenvolvimento sociocognitivo. *Análise Psicológica*, 21, 419-430

WALL, W. D. (1952). *A Adolescência*. Lisboa: Livros Horizonte.

WALSH, F. (2005). *Fortalecendo a resiliência familiar*. São Paulo: Roca.

WEBER, L.N.D., Brandenburg, O.J. & Viezzer, A.P. (2003). A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança. *PSICO-USF*, 8(1), 71-79.

WEBER, L. & col. (2004). Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 323-331.

WERNER, E. E., & Smith, R.S. (1989). *Vulnerable, but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: Cornell University Press.

WERNER, E. (2005). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies. In: Sam Goldstein, Robert B. Brooks (Eds.). *Handbook of resilience in children*. (pp. 91-105). New York: Kluwer Academic. Plenum Publishers.

WILKINSON, L. & Task of Force on Statistical Inference - APA (1999). Statistical Methods in Psychology Journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist*, 54 (8), 594-604.

WOLFF, S. (1995). The concept of resilience. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 29 (4), 565-574.

WOLFRADT, U., Hempel, S., & Miles, J.N.V. (2003). Perceived parenting styles, espersonalization, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532.

YAHAV, R. (2006). The relationship between children's and adolescents' perceptions of parenting style and external and internal symptoms. *Child: care, Health and Development*, 33, 460-471.

YU, R., Wang, Z., Qian, F., Jang, J.K., Livesley, J., Paris, J., Shen, M. & Wang, W. (2007). Perceived Parenting Styles and Disordered Personality Traits in Adolescent and Adult Students and in Personality Disorder Patients. *Social Behavior and Personality*, 35, 587-598.

YUNES, M. A. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8, 75-84.

ZAMITH-CRUZ, J. (2012). *Adversidade e resiliência de jovens Portugueses em meios naturais de vida e em lares de infância e juventude*. Repositório da Universidade do Minho – Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/20132>. (Acesso em 18-01-2013)

APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Inquérito N° _____

Data: ___/___/_____

QUESTIONÁRIO SOCIO-DEMOGRÁFICO

No âmbito do Mestrado Académico em Psicologia do Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pretende-se realizar um trabalho de investigação sobre atitudes educativas dos pais, resiliência e desempenho escolar, sob a Orientação científica da Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias. Para o efeito, seria muito importante a sua colaboração. Por favor, pedimos que nas seguintes questões responda com sinceridade. Não há respostas certas nem erradas e os dados obtidos são absolutamente confidenciais e destinam-se apenas para fins estatísticos.

1. **Idade:** _____

2. **Género:** Masculino Feminino

3. **Escolaridade:**

Curso: _____ Turma _____

Nível IV: 1º ano 2º ano 3º ano

Nível II: 1º ano 2º ano

4. **Local de Residência:**

5. Habilitações dos Pais/ Encarregados de Educação

Assinale com uma cruz (X) o grau de ensino mais elevado que os seus pais frequentaram.

Grau de Instrução	Pai	Mãe
1. Não frequentou a escola (não sabe ler nem escrever).		
2. Sabe ler e escrever sem qualquer grau de ensino.		
3. Frequentou a escola, mas não completou o 1º ciclo.		
4. Ensino Básico – 1º ciclo (antiga 4ª classe).		
5. Ensino Básico – 2º ciclo (6º ano de escolaridade).		
6. Ensino Básico – 3º ciclo (9º ano de escolaridade)		
7. Ensino Secundário (12º ano de escolaridade)		
8. Ensino Superior (Bacharelato/Licenciatura)		
9. Ensino Superior (Mestrado/ Doutoramento)		

6. Profissão dos Pais/ Situação face ao emprego:

Pai: _____ Empregado Desempregado

Mãe: _____ Empregada Desempregada

Outro: _____ Empregado/a Desempregado/a

7. Com quem vive:

Pai Mãe Avó Avô

Padrasto Madrasta Tio Tia

Outros Quem? _____

8. Já reprovou alguma vez? (coloque um X na resposta correcta)

SIM NÃO

8.1 Se respondeu sim, preencha o seguinte quadro:

	Ano de Escolaridade	Nº de Reprovações
1º Ciclo do Ensino Básico	1º Ano	
	2º Ano	
	3º Ano	
	4º Ano	
2º Ciclo do Ensino Básico	5º Ano	
	6º Ano	
3º Ciclo do Ensino Básico	7º Ano	
	8º Ano	
	9º Ano	
Ensino Secundário	10º Ano	
	11º Ano	
	12º Ano	

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE 2

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Declaração de Consentimento para a Participação no Estudo

Investigadora: Ana Elisabete Maia

No âmbito do Mestrado Académico em Psicologia do Desenvolvimento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pretende-se realizar um trabalho de investigação sobre as atitudes educativas dos pais, resiliência e desempenho escolar, sob a Orientação científica da Professora Doutora Maria da Luz Bernardes Rodrigues Vale Dias. Desta forma, solicitamos a autorização de Vossa Ex.^a para a participação do seu educando neste estudo através do preenchimento, em contexto escolar, de questionários. A participação do seu educando é fundamental, sendo os dados obtidos absolutamente anónimos e confidenciais, destinando-se apenas a fins estatísticos.

Agradecemos a sua colaboração.

Autorizo / Não autorizo (riscar o que não interessa) a participação do(a) aluno(a)
_____ da turma _____ no estudo acima referido.

Data: ____/____/____

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

ANEXOS

ANEXO 1

TABELA 35. DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA PELAS HABILITAÇÕES DOS PAIS

Tabela 35. Distribuição da amostra pelas habilitações dos pais

Categorias iniciais	Novas categorias	Pai		Mãe	
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Não frequentou a escola	Até 1º ciclo	104	37.96	88	31.32
Sabe ler e escrever sem qualquer grau de ensino					
Frequentou a escola mas não terminou o 1º ciclo					
1º ciclo					
2º ciclo	2º e 3º ciclos	127	46.35	143	50.89
3º ciclo					
Ensino secundário	Ensino secundário +	43	15.69	50	17.79
Bacharelato/licenciatura	Ensino superior				
Mestrado/doutoramento					

ANEXO 2

TABELA 44. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E ANOVA DAS ESCALAS DO HKRA EM FUNÇÃO DAS HABILITAÇÕES DA MÃE

Tabela 44. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do HKRA em função das habilitações da mãe

	Habilitações	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Recursos Externos	Até 1º ciclo	88	2.76	0.51	1.936	.147 ^{ns}
	2º e 3º ciclos	143	2.85	0.54		
	ES e Esup	50	2.92	0.42		
<i>Envolvimento na escola</i>	Até 1º ciclo	88	2.58	0.50	1.228	.295 ^{ns}
	2º e 3º ciclos	143	2.69	0.59		
	ES e Esup	50	2.67	0.56		
<i>Envolvimento em casa</i>	Até 1º ciclo	88	3.01	0.62	0.197	.822 ^{ns}
	2º e 3º ciclos	143	3.03	0.64		
	ES e Esup	50	3.07	0.53		
<i>Envolvimento na comunidade</i>	Até 1º ciclo	88	3.02	0.84	0.997	.371 ^{ns}
	2º e 3º ciclos	143	3.10	0.83		
	ES e Esup	50	3.20	0.63		
<i>Envolvimento no grupo de pares</i>	Até 1º ciclo	88	2.72	0.70	2.156	.118 ^{ns}
	2º e 3º ciclos	143	2.83	0.70		
	ES e Esup	50	2.96	0.61		
Recursos internos	Até 1º ciclo	88	3.10	0.46	0.604	.548 ^{ns}
	2º e 3º ciclos	143	3.06	0.47		
	ES e Esup	50	3.01	0.49		
Response-set Breakers	Até 1º ciclo	88	2.82	0.44	0.498	.609 ^{ns}
	2º e 3º ciclos	143	2.87	0.45		
	ES e Esup	50	2.89	0.48		

^{ns} não significativo.

ANEXO 3

TABELA 45. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E ANOVA DAS ESCALAS DO HKRA EM FUNÇÃO DO NÍVEL SOCIOECONÓMICO

Tabela 45. Médias, desvios-padrão e ANOVA das escalas do HKRA em função do nível socioeconómico

	NSE	<i>n</i>	Média	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Recursos Externos	Baixo	214	2.82	0.53	0.730	.395 ^{ns}
	Médio	65	2.87	0.46		
<i>Envolvimento na escola</i>	Baixo	214	2.67	0.56	1.308	.255 ^{ns}
	Médio	65	2.58	0.56		
<i>Envolvimento em casa</i>	Baixo	214	3.01	0.62	0.804	.372 ^{ns}
	Médio	65	3.08	0.58		
<i>Envolvimento na comunidade</i>	Baixo	214	3.05	0.84	3.924	.050 ^{ns}
	Médio	65	3.25	0.63		
<i>Envolvimento no grupo de pares</i>	Baixo	214	2.80	0.71	1.993	.160 ^{ns}
	Médio	65	2.92	0.59		
Recursos internos	Baixo	214	3.05	0.47	0.318	.574 ^{ns}
	Médio	65	3.09	0.47		
Response-set Breakers	Baixo	214	2.86	0.45	0.011	.916 ^{ns}
	Médio	65	2.85	0.46		

^{ns} não significativo.

ANEXO 4

IPA -INVENTÁRIO DE PERCEÇÕES ADOLESCENTES

Nº _____
Inventário de Percepções Adolescentes Streit (1978); Fleming (1997)

Instruções: Nas páginas seguintes vais responder a uma série de perguntas como a seguinte:

Exemplo:

	Mãe e Pai	Só Mãe	Só Pai	Nem Mãe nem Pai
Quem gosta de jogar cartas contigo?				

Se de um modo geral, a tua mãe e o teu pai gostam de jogar cartas contigo, coloca **X** debaixo de **Mãe e Pai**, assim:

	Mãe e Pai	Só Mãe	Só Pai	Nem Mãe nem Pai
Quem gosta de jogar cartas contigo?	X			

Se de um modo geral, só a tua mãe gosta de jogar cartas contigo coloca **X** debaixo de **Só Mãe**, assim:

	Mãe e Pai	Só Mãe	Só Pai	Nem Mãe nem Pai
Quem gosta de jogar cartas contigo?		X		

Se de um modo geral, só o teu pai gosta de jogar cartas contigo, coloca **X** debaixo de **Só Pai**, assim:

	Mãe e Pai	Só Mãe	Só Pai	Nem Mãe nem Pai
Quem gosta de jogar cartas contigo?			X	

Se de um modo geral, nem a tua mãe nem o teu pai gostam de jogar cartas contigo, coloca **X** debaixo de **Nem Mãe nem Pai**, assim:

	Mãe e Pai	Só Mãe	Só Pai	Nem Mãe nem Pai
Quem gosta de jogar cartas contigo?				X

Se não tens vivido nestes últimos anos com os teus pais ou com um deles, mas com pessoas que os substituem ou fazem as suas vezes, para efeitos de resposta, considera essas pessoas como teus pais.

	Mãe e Pai	Só Mãe	Só Pai	Nem Mãe Nem Pai
1. Quem te ajuda a dar festas para os teus amigos ?				
2. Quem te está sempre a dizer como deves comportar-te ?				
3. Quem não liga quando fazes qualquer coisa errada?				
4. Quem gosta de estar com os teus amigos em casa?				
5. Quem pergunta aos outros o que fizeste fora de casa?				
6. Quem te diz quanto sacrificou por ti ?				
7. Quem é que os teus amigos admiram?				
8. Quem é muito severo contigo?				
9. Quem quer ouvir as tuas ideias?				
10. Quem te deixa sair quando tu queres ?				
11. Quem fala contigo sobre coisas íntimas?				
12. Quem te diz tudo o que fez por ti?				
13. Quem quer saber como realmente te sentes?				
14. Quem te castiga severamente?				
15. Quem diz bem de ti?				
16. Quem te castiga pela mais pequena coisa?				
17. Quem fala nas coisas bem feitas que tu fazes?				
18. Quem deseja dizer-te o que deves fazer?				
19. Quem arranja as coisas de maneira a que andes sempre aflito?				
20. Quem te deixa vestir como queres?				
21. Quem diz que tens bom feitio?				
22. Quem se zanga quando fazes perguntas?				
23. Quem fica feliz por te ver quando chegas da escola?				
24. Quem te castiga quando não fazes o que se espera que faças?				
25. Quem gosta de discutir assuntos contigo?				
26. Quem reage como se estivesses a mais?				
27. Quem gosta de sair contigo?				
28. Quem te faz sentir que não te ama?				
29. Quem gosta de fazer coisas contigo?				
30. Quem não te obriga a fazer coisas quando te queixas que não queres?				
31. Quem passa um tempo agradável contigo em casa?				
32. Quem insiste para que acabes o teu trabalho?				
33. Quem te fala com uma voz carinhosa e amiga?				
34. Quem parece satisfeito por se afastar de ti?				
35. Quem te sorri com frequência?				
36. Quem não te deixa em paz até fazeres o que te mandam?				
37. Quem te acarinhava e beijava ao deitar quando eras pequeno?				
38. Quem parece não saber aquilo que precisas ou queres?				

	Mãe e Pai	Só Mãe	Só Pai	Nem Mãe Nem Pai
39. Quem diz que gosta de ti?				
40. Quem te deixa fazer o que queres?				
41. Quem te faz sentir melhor depois de falar contigo sobre os teus problemas?				
42. Quem pensa que devias ter melhores resultados na escola?				
43. Quem sabe como te sentes quando estás triste?				
44. Quem se esquece de te ajudar quando precisas?				
45. Quem te anima quando estás triste?				
46. Quem não quer fazer coisas contigo?				
47. Quem te faz sentir melhor quando estás com medo?				
48. Quem se queixa do que tu fazes?				
49. Quem gosta de falar contigo sobre assuntos do dia-a-dia?				
50. Quem te deixa gastar o teu dinheiro como queres?				
51. Quem te incentiva a ler?				
52. Quem não conversa muito contigo?				
53. Quem te diz onde poderás encontrar aquilo que queres saber?				
54. Quem fica zangado contigo se não ajudas em casa?				
55. Quem gosta mais de ficar contigo em casa do que sair?				
56. Quem passa muito pouco tempo contigo?				
57. Quem te faz sentir importante?				
58. Quem não quer falar muito contigo?				
59. Quem te dá carinho e atenção?				
60. Quem te deixa ficar acordado até tarde sem pedires?				
61. Quem quer que passes bastante tempo na sua companhia?				
62. Quem não dá muita importância a se és bom na escola ou em casa?				
63. Quem te dá muita atenção em casa?				

Verifica se respondeste a todas as perguntas.

ANEXO 5

HKRA –HEALTHY KIDS RESILIENCE ASSESSMENT MODULE (VERSION 6.0)

Healthy Kids Resilience Assessment Module

(Version 6.0)

(Versão para adaptação à população portuguesa, por Helena Martins, 2002)

Leia cuidadosamente cada afirmação e faça um círculo sobre a letra que melhor indica como se sente face ao que é afirmado.

		Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
B1.	Sinto-me próximo(a) das pessoas da minha escola.	A	B	C	D
B2.	Estou contente por estar nesta escola.	A	B	C	D
B3.	Sinto que faço parte desta escola.	A	B	C	D
B4.	Os professores nesta escola tratam os alunos com justiça.	A	B	C	D

De seguida assinale a sua discordância ou concordância face às seguintes afirmações sobre a sua ESCOLA e sobre o que lá pode fazer

Na minha escola, há um(a) professor(a) ou outra pessoa adulta que...

		Totalmente falso	Um pouco certo	Bastante certo	Muito certo
B5.	... realmente se preocupa comigo.	A	B	C	D
B6.	... me diz quando faço bem as tarefas.	A	B	C	D
B7.	... se apercebe quando não estou na escola.	A	B	C	D
B8.	... quer que eu faça sempre o meu melhor.	A	B	C	D
B9.	... me escuta quando eu quero dizer algo.	A	B	C	D
B10.	... acredita que terei sucesso na vida.	A	B	C	D
B11.	... espera que eu siga as regras.	A	B	C	D

Na escola...

		Totalmente falso	Um pouco certo	Bastante certo	Muito certo
B12.	... participo em actividades interessantes.	A	B	C	D
B13.	... ajudo a tomar decisões sobre actividades ou regras na minha sala.	A	B	C	D
B14.	... faço coisas que melhoram a vida dos meus colegas.	A	B	C	D
B15.	... faço coisas que ajudam os outros.	A	B	C	D
B16.	... estou envolvido em clubes, desporto, ou outras actividades extracurriculares.	A	B	C	D

As próximas afirmações referem-se ao que poderia ocorrer fora da tua escola ou da tua casa, na tua VIZINHANÇA ou COMUNIDADE, ou com outros adultos que não os teus pais.

Fora da minha escola e da minha casa, há uma pessoa adulta que...

		Totalmente falso	Um pouco certo	Bastante certo	Muito certo
B17.	... realmente se preocupa comigo.	A	B	C	D
B18.	... me diz quando faço bem as tarefas.	A	B	C	D
B19.	... se apercebe quando algo me aborrece.	A	B	C	D
B20.	... acredita que terei sucesso na vida.	A	B	C	D
B21.	... quer que eu faça sempre o meu melhor.	A	B	C	D
B22.	... em quem eu confio.	A	B	C	D

Fora da minha casa e escola, eu faço estas coisas...

		Totalmente falso	Um pouco certo	Bastante certo	Muito certo
B23.	Estou envolvido em clubes, equipas de desporto, grupos de igreja ou outras actividades.	A	B	C	D
B24.	Estou envolvido em aulas de música, arte, desporto ou outros passatempos.	A	B	C	D
B25.	Ajudo outras pessoas.	A	B	C	D

As afirmações sobre os seus AMIGOS são:

Tenho um(a) amigo(a) da minha idade que...

	Totalmente falso	Um pouco certo	Bastante certo	Muito certo
B26. ... realmente se preocupa comigo.	A	B	C	D
B27. ... fala comigo sobre os meus problemas.	A	B	C	D
B28. ... me ajuda quando tenho dificuldades.	A	B	C	D

Os meus amigos...

	Totalmente falso	Um pouco certo	Bastante certo	Muito certo
B29.. ... envolvem-se em muitos problemas.	A	B	C	D
B30. ... tentam fazer o que está correcto.	A	B	C	D
B31. ... têm bons resultados na escola.	A	B	C	D

Na minha casa, está o meu pai ou a minha mãe ou outra pessoa adulta que...

	Totalmente falso	Um pouco certo	Bastante certo	Muito certo
B32. ... espera que eu siga as regras.	A	B	C	D
B33. ... se interessa pelo meu trabalho na escola.	A	B	C	D
B34. ... acredita que terei sucesso na vida.	A	B	C	D
B35. ... fala comigo sobre os meus problemas.	A	B	C	D
B36. ... quer que eu faça sempre o meu melhor.	A	B	C	D
B37. ... me escuta quando quero dizer algo.	A	B	C	D

Em casa...

B38. Faço coisas divertidas ou vou a locais divertidos com os meus pais.	A	B	C	D
B39. Faço coisas que melhoram a vida de todos.	A	B	C	D
B40. Ajudo a minha família a tomar decisões.	A	B	C	D

As seguintes afirmações sobre a tua personalidade são:

	Totalmente .falso	Um pouco certo	Bastante certo	Muito certo
B2-1. Sinto-me triste quando vejo que outra pessoa sofre, porque alguém a magoou.	A	B	C	D
B2-2. Tento compreender as dificuldades das outras pessoas.	A	B	C	D
B2-3. Quando preciso de ajuda, encontro alguém com quem falar.	A	B	C	D
B2-4. Eu sei onde posso encontrar ajuda quando tenho um problema.	A	B	C	D
B2-5. Tento resolver os problemas falando com alguém sobre eles.	A	B	C	D
B2-6. Sou capaz de resolver os meus problemas.	A	B	C	D
B2-7. Consigo fazer tudo, desde que tente.	A	B	C	D
B2-8. Sou capaz de trabalhar com alguém cujas opiniões sejam diferentes das minhas.	A	B	C	D
B2-9. Há muitas coisas que faço bem.	A	B	C	D
B2-10. Gosto de trabalhar em conjunto com outros alunos da minha idade	A	B	C	D
B2-11. Defendo os meus direitos sem ofender os outros.	A	B	C	D
B2-12. Tento compreender como é que as outras pessoas pensam e sentem.	A	B	C	D
B2-13. A minha vida tem objectivos.	A	B	C	D
B2-14. Compreendo a minha maneira de ser e os meus sentimentos.	A	B	C	D
B2-15. Compreendo porque faço o que faço.	A	B	C	D
B2-16. Tenho planos e objectivos para o meu futuro.	A	B	C	D
B2-17. Penso terminar a Escola Secundária.	A	B	C	D
B2-18. Penso continuar a estudar após terminar a Escola Secundária.	A	B	C	D

Obrigado pela colaboração!