



*Ana Isabel Vaz Prata*

**O IMPACTO DOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTAIS E DO  
DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL NO RENDIMENTO  
ESCOLAR DE ADOLESCENTES**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**  
MESTRADO EM TEMAS DE PSICOLOGIA  
*Área de especialização:*  
*Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança*  
2010



**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

---

**O impacto dos Estilos Educativos Parentais e do Desenvolvimento Vocacional no  
Rendimento Escolar de Adolescentes**

---

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para a obtenção do grau de Mestre em Temas de Psicologia, na área de especialização de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança, sob a orientação da Professora Doutora Maria Adelina Barbosa Ducharne, em co-orientação do Professor Doutor Carlos Gonçalves

**Ana Isabel Vaz Prata**

**2010**

## Resumo

A procura das causas que levam ao in/sucesso e/ou ao abandono escolar, é uma questão que muito tem sido debatida nas últimas décadas, sendo não só objecto do interesse geral, como também tem vindo a municiar os discursos críticos em relação à Escola de Massas. Neste sentido, a presente investigação, constituindo o segundo momento de recolha de dados de um estudo longitudinal sobre determinantes sócio – cognitivo – motivacionais, incide sobre a análise do impacto das práticas e estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional dos adolescentes, no seu rendimento escolar.

Participaram neste estudo 222 sujeitos (129 do sexo feminino e 93 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos ( $M = 14.24$ ;  $DP = 0,51$ ), que frequentam o 9ºano de escolaridade de duas Escolas Secundárias do Distrito de Aveiro. No processo desta investigação foi utilizada uma metodologia quantitativa, tendo sido utilizados um questionário sócio-demográfico, o Questionário de Estilos Educativos Parentais (Barbosa-Ducharne, Cruz, Marinho, & Grande, 2007) e a Escala de Exploração e Investimento Vocacional (Gonçalves & Coimbra, 2003).

Os resultados obtidos indicam que existe uma relação positiva entre os níveis de supervisão e o rendimento escolar e que filhos de pais que adoptam um estilo educativo autorizado revelam melhores resultados escolares. Verificou-se, igualmente, que o nível de investimento vocacional dos adolescentes se encontra associado ao seu rendimento escolar e os alunos com um estatuto de difusão apresentam piores resultados escolares que os restantes participantes da amostra. Foi, ainda, possível constatar que os três principais preditores do rendimento escolar dos adolescentes são, em primeiro lugar, o nível de escolaridade da mãe, em segundo lugar a supervisão parental e, em terceiro lugar, o investimento vocacional.

Procurou-se, por fim, articular a revisão da literatura com a reflexão que deriva dos resultados alcançados.

## **Abstract**

The search for the causes leading to scholar in/success and/or dropout is an issue that has long been debated across the last decades, constituting not only a subject of common interest but at the same time fueling the critical discourses towards the School of Masses. In this context, the present research focuses on analyzing the impact of educational parenting practices and styles and the vocational development of adolescents in their school performance.

The case study consisted of 222 participants (129 females and 93 males) aged between 14 and 16 years ( $M = 14.24$ ,  $DP = 0.51$ ), attending the 9th grade of two secondary schools in the District of Aveiro. A quantitative methodology was utilized for the investigation process, comprised of a socio-demographic questionnaire, the Questionário de Estilos Educativos Parentais (Barbosa-Ducharne, Cruz, Marinho, & Grande, 2007) and the Escala de Exploração e Investimento Vocacional (Gonçalves & Coimbra, 2003).

The results indicate that there is a positive relationship between levels of supervision and academic achievement and that children of parents who adopt an authoritative educational style reveal better results at school. It was equally observed that the level of vocational investment in adolescents is linked to academic performance and students with a status of diffusion have worse school outcomes than the remaining participants in the sample. Furthermore, it was also possible to establish that the three main predictors of school performance amongst teenagers are, firstly, the level of education of the mother, secondly the parental supervision and thirdly the vocational investment.

Ultimately, it sought to articulate the review of the literature with the reflection that derives from the results achieved.

## Résumé

La recherche des causes de l'échec ou du succès scolaire et/ou de l'abandon de l'école est une question très débattue au cours des dernières décennies, étant non seulement objet de l'intérêt général, comme le sujet des discours critiques relatifs à l'Ecole des Masses. En conséquence, cette recherche qui constitue le deuxième moment de la récolte de données d'un projet longitudinal d'investigation sur les déterminants du succès scolaire, analyse l'impact des pratiques et des styles éducatifs parentaux et du développement vocationnel des adolescents, sur leur rendement scolaire.

Ont participé à cette étude 222 adolescents (129 filles et 93 garçons) âgés entre 14 et 16 ans ( $M=14.24$  ;  $D-P=0.51$ ), en troisième année du collège, de deux écoles de la région de Aveiro, dans le Nord du Portugal. Une méthodologie quantitative, ayant recours au Questionnaire sociodémographique, au Questionnaire de Styles Educatifs Parentaux (Barbosa-Ducharme, Cruz, Marinho & Grande, 2007) et à l'Echelle d'Exploration et Investissement Vocationnel (Gonçalves & Coimbra, 2003) a été utilisée.

Les résultats obtenus montrent l'existence d'un rapport positif entre la supervision parentale et le rendement scolaire des enfants, les enfants de parents qui adoptent un style éducatif démocratique sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats scolaires. Il y a été aussi démontré que l'investissement vocationnel des adolescents est associé à leur rendement scolaire et que les élèves qui sont classés dans le statut de diffusion de l'identité sont ceux qui obtiennent les résultats scolaires les plus bas. Enfin, on a pu constater que les trois prédicteurs du rendement scolaire des adolescents sont, d'abord la scolarité de la mère, puis la supervision parentale et, finalement, l'investissement vocationnel.

Les résultats obtenus sont discutés en confrontation avec la révision de la littérature spécialisée dans le domaine présentée.

## **Agradecimentos**

Esta dissertação representa o culminar de um objectivo que me propus concretizar e que não seria possível sem um número considerável de pessoas.

Começo por agradecer à Professora Maria Adelina Barbosa Ducharne, pelo incentivo, acompanhamento e pelo rigor científico.

Ao Professor Carlos Gonçalves, pelo apoio, pelo rigor, pela disponibilidade e por ter sido um amigo nesta jornada.

Aos meus pais, por serem uma fonte inesgotável de inspiração, por terem sempre acreditado e investido em mim, por serem a razão da minha existência, sem eles nada disto seria possível!

Ao Tiago, porque muito do que sei hoje a ele o devo, pelo apoio, paciência e incentivo que me tem dado neste começo de vida a dois, por me completar como me completa, por ser parte de mim...

Ao meu irmão, por me ter acompanhado a vida toda, por estar lá quando é preciso, por me apoiar sempre e incondicionalmente.

À minha prima Sofia, porque tudo o que sei de estatística a ela o devo, porque sempre esteve disponível para me ajudar e apoiar quando precisei.

À Sofia, à Sara, à Teresa e à Daniela, pelo companheirismo e amizade ao longo destes dois anos, pelos momentos bem passados de partilha.

A todos os amigos que não pude aqui nomear, mas que sempre acreditaram que eu seria capaz e que me apoiaram nos momentos necessários, o meu muito obrigada.

## Lista de Abreviaturas

CEER – Centro de Estudos Euro-Regionais

ESO – Ensino Secundário Obrigatório (Em Espanha)

EEP – Estilos Educativos Parentais

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

PISA - Programme for International Student Assessment

NSEC – Nível Sócio-económico e Cultural

QEEP – Questionário de Estilos Educativos Parentais

EEIV – Escala de Exploração e Investimento Vocacional

*ns* – Não significativo

*cf* - Confrontar

## Índice Geral

<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo I: Determinantes do Rendimento Escolar</b> .....	<b>3</b>
1. Rendimento Escolar.....	4
2. Determinantes Individuais – Desenvolvimento Vocacional .....	7
3. Determinantes Familiares – Práticas e Estilos Educativos Parentais .....	12
4. Determinantes Sócio-demográficos .....	18
<b>Capítulo II: Método</b> .....	<b>20</b>
1. Objectivos de Investigação .....	21
2. Variáveis .....	22
3. Hipóteses de Investigação .....	22
4. Caracterização dos Participantes .....	23
5. Instrumentos e Medidas .....	24
6. Procedimentos e Recolha de Dados.....	26
<b>Capítulo III: Apresentação dos Resultados</b> .....	<b>28</b>
1. Rendimento Escolar.....	29
2. Desenvolvimento Vocacional.....	30
3. Práticas e Estilos Educativos Parentais.....	32
4. Exploração de Relações entre as variáveis independentes.....	34
5. Impacto das variáveis independentes sobre o rendimento escolar .....	36
6. Análise de Regressão Múltipla.....	37
<b>Capítulo IV: Discussão dos Resultados</b> .....	<b>39</b>
1. Rendimento Escolar.....	40
2. Desenvolvimento Vocacional.....	41
3. Práticas e Estilos Educativos Parentais .....	43
4. Exploração de Relações entre as variáveis independentes.....	43
5. Impacto das variáveis independentes sobre o rendimento escolar .....	45
6. Preditores do Rendimento Escolar .....	46
<b>Considerações Finais</b> .....	<b>48</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>52</b>

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Medidas descritivas dos dados relativos ao Rendimento Escolar.....	29
Quadro 2 - Medidas descritivas por dimensão ou factor do desenvolvimento vocacional.....	30
Quadro 3 - Frequência de sujeitos em cada Estatuto da Identidade Vocacional.....	31
Quadro 4 – Medidas descritivas das dimensões Responsividade e Supervisão.....	32
Quadro 5 - Frequência de sujeitos em cada Estilo Educativo Parental.....	33
Quadro 6 – Matriz de Correlações entre as dimensões dos EEP e do Desenvolvimento Vocacional.....	35
Quadro 7 - Associação entre Estilos Educativos Parentais e Estatutos da Identidade Vocacional.....	36
Quadro 8 – Matriz de Correlações entre as dimensões dos EEP e do Desenvolvimento Vocacional com o Rendimento Escolar.....	36
Quadro 9. Regressão múltipla para predição da variável dependente Rendimento Escolar.....	37

## Introdução

O insucesso escolar e o abandono precoce da escola são, directa e indirectamente, o resultado de uma sociedade que, no desenho das suas políticas sociais e educativas, não têm realizado os investimentos adequados e necessários para esbater este fenómeno de discriminação oriunda dos *deficits* dos contextos da proveniência: os contextos mais desfavorecidos do ponto de vista social, cultural e económico. Com a globalização, as sociedades que não conseguem travar este fenómeno, tornam-se cada vez menos competitivas e com cada vez menos influência nas sociedades contemporâneas. Por conseguinte, há que investir na educação de forma a reduzir o insucesso e conseqüente abandono escolar, tornando a sociedade mais instruída e com as qualificações necessárias para competir com este mundo novo, globalizado. Para que isso seja possível, importa levar a cabo investigações que nos permitam perceber quais os factores determinantes e geradores de in/sucesso e abandono escolar.

A presente dissertação encontra-se inserida no âmbito de um Projecto Luso-Espanhol, designado por “Percursores escolares na adolescência: Determinantes Sócio – Cognitivo – Motivacionais”, levado a cabo pelo Centro de Estudos Euro-Regionais (CEER). Para tal, conta com a participação de três universidades do Norte de Portugal, nomeadamente a Universidade do Porto, a Universidade do Minho e a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, contando igualmente com três Universidades da Galiza, designadamente a Universidade da Corunha, a Universidade de Santiago de Compostela e a Universidade de Vigo.

Este Projecto global consiste num estudo longitudinal que teve início em 2007, com conclusão prevista para 2011, que pretende fazer o acompanhamento do percurso escolar de alunos a partir do 7ºano de escolaridade (1º ano do ESO em Espanha), analisando decisões e projectos vocacionais e identificando os determinantes do sucesso e insucesso escolar e/ou do abandono da escola. Na 1ª fase deste projecto, procedeu-se à aplicação de escalas e provas psicológicas junto dos alunos, tendo sido avaliadas variáveis relacionadas com as habilidades cognitivas, as metas académicas e as práticas e estilos educativos parentais. É na 2ª fase do projecto que a presente investigação, em particular, se insere (2010), pretendendo-se nesta, obter também junto das escolas, informação sobre a situação escolar dos mesmos alunos. A 3ª e última fase, prevista para 2011, tem por objectivo obter a descrição do percurso escolar, profissional ou de vida dos alunos avaliados em 2007 e reavaliados em 2010.

O projecto Luso-Espanhol pretende englobar diversas variáveis, nomeadamente de índole pessoal (experiência académica anterior, habilidades cognitivas e motivações académicas), familiar (relações e estilos educativos), escolar (capacidade de inovação pedagógica e o enfoque na diversidade sócio-cultural dos alunos nas práticas de ensino) e social (níveis sócio-culturais da família e do meio envolvente da escola). Como atrás se refere, o presente estudo integra-se no projecto longitudinal, acrescentando ao projecto inicial a análise do impacto do desenvolvimento vocacional, todavia objecto de uma análise mais específica. Assim, pretende-se identificar, através de uma metodologia quantitativa, o impacto das práticas e estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional dos adolescentes no rendimento escolar dos alunos.

No primeiro capítulo desta dissertação, far-se-á o enquadramento teórico das variáveis em estudo, apresentando uma revisão teórica sobre os determinantes do rendimento escolar. Um primeiro ponto abordará as noções de sucesso e insucesso escolar, abandono e rendimento escolar, a que seguirá um segundo que incidirá sobre os determinantes individuais, a saber o desenvolvimento vocacional. Num terceiro ponto abordar-se-ão os determinantes familiares, nomeadamente as práticas e estilos educativos parentais (EEP), destinando-se um quarto e último ponto aos determinantes sócio-demográficos.

No segundo capítulo pretende-se fazer a caracterização do estudo exploratório, apresentando-se as principais questões de investigação e a metodologia utilizada. Seguidamente, apresentar-se-ão os resultados obtidos a partir do tratamento estatístico dos dados.

Finalmente, no quarto capítulo, será feita a discussão dos resultados obtidos, ao qual se sucederá uma apresentação de conclusões e reflexões finais em torno do objecto de estudo desta investigação.

## **Capítulo I: Determinantes do Rendimento Escolar**

## 1. Rendimento Escolar

À luz do modelo ecológico fundamentado no trabalho de Urie Bronfenbrenner (1979), os factores intra-individuais (que dizem respeito ao indivíduo) e os factores inter-individuais (que se referem ao ambiente envolvente, mais ou menos próximo), facilitam ou inibem os comportamentos do sujeito, em particular, o seu desempenho escolar (Sallis & Owen, 1997). No entanto, este modelo postula que a influência destes factores não se exerce linear e independentemente, mas através da integração dos seus efeitos de interacção (Canavarro, 2007).

No que diz respeito ao insucesso e abandono escolar, a perspectiva ecológica chama-nos à atenção, clara e consistentemente, para a noção de desenvolvimento, para o ciclo vital do indivíduo, bem como para a interacção e intervenção de múltiplos factores na explicação do comportamento e desenvolvimento (Canavarro, 2007).

O facto de haver uma elevada taxa de insucesso não implica necessariamente a abundância de reprovações, tal como a existência de sucesso não pressupõe o contrário. Numa sociedade estratificada, a escola, embora no seu discurso explícito promova a igualdade de oportunidades para todos e se apresente como instância de esbatimento das diferenças, na realidade desempenha uma função de instrumento de reprodução social e coopera, implicitamente, na aceitação tanto da estrutura social existente como da crença que o sucesso é um facto ligado aos dotes individuais e aos méritos do aluno bem sucedido, funcionando como um filtro legitimador das desigualdades sociais. Esta realidade, articulada com o *handicap* sócio-cultural das crianças dos meios socialmente desfavorecidos, pode comprometer seriamente as possibilidades de sucesso escolar dos alunos (Sil, 2004).

Na última década do século XX assistimos a uma preocupação crescente pela melhoria da qualidade da educação, tanto nos países desenvolvidos, como nos que ainda se encontravam em vias desenvolvimento. A pressão económica internacional, a expansão do processo de globalização, a introdução maciça das Tecnologias de Informação e Comunicação e os fenómenos económicos e sociais de grande impacto, têm atraído a atenção crescente para a questão da educação, objectivando-a como um factor decisivo para garantir o desenvolvimento das populações (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), 1992, *cit in* Ramalho, Ferrer & Perrenoud, 2003). Neste sentido, vários projectos, nomeadamente o projecto Programme for International Student Assessment (PISA) da OCDE, deram origem a debates públicos em diversos países sobre a problemática em questão, podendo-se

considerar que a avaliação internacional dos resultados da educação é uma tendência que se tem vindo a consolidar nos últimos anos (Ramalho, Ferrer & Perrenoud, 2003).

O insucesso escolar apresenta-se como um conceito teórico evidente e facilmente objectivado como sendo uma situação em que não se atingiu um objectivo educativo (De Landsheere, 1992, *cit in* Sil, 2004) em que "cada criança é considerada boa ou má aluna em função dos resultados obtidos e dos progressos efectuados no cumprimento dos programas de ensino" (Benavente, 1976, p.9).

Segundo Benavente (1991), os primeiros trabalhos publicados sobre a temática do insucesso escolar em Portugal, surgiram no Centro de Investigação da Fundação Calouste Gulbenkian, nas áreas da Sociologia, Psicologia e Pedagogia nos anos 70.

Encontramos na literatura várias teorias explicativas deste fenómeno para a realidade europeia, nomeadamente a teoria dos «dotes» (desde o final da II Guerra Mundial até ao final dos anos 60), baseada em explicações psicológicas individuais, em que o sucesso/insucesso é explicado pelas capacidades dos alunos, pela sua inteligência e os seus «dotes» naturais. Entretanto surgiu a teoria do *handicap* sócio-cultural (anos 60 e 70), baseando-se em factores explicativos de natureza sociológica, sendo que o sucesso/insucesso é explicado pela sua pertença social. Esta teoria pressupõe o cruzamento entre a origem social e os resultados escolares, revelando mecanismos de atribuição causal mais vastos que apenas as causas psicológicas intra-individuais. Esta teoria sublinhou, ainda, o modo como as desigualdades sociais se transformam em desigualdades escolares, permitindo desenvolver actividades de discriminação positiva a vários níveis em relação às crianças de níveis sócio-económicos e sociais desfavorecidos que deram origem a correntes de educação compensatórias (Benavente, 1990).

Em Portugal o insucesso escolar é entendido como a incapacidade que o aluno revela de atingir os objectivos globais definidos para cada ciclo de estudos. Pires, Fernandes e Formosinho (1991), entendem o Insucesso Escolar como a designação frequentemente utilizada por professores, educadores e responsáveis de administração para caracterizar as elevadas taxas de reprovações escolares verificadas no final dos anos lectivos. Ora, constituindo o nível de instrução um factor essencial de integração económica, social e política, torna-se premente assegurar a eliminação dos mecanismos geradores de exclusão entre os jovens, de forma a garantir um nível mínimo de formação para todos (EURYDICE, 1995).

É, todavia, importante ter em conta que cada aluno se apresenta como um caso único, embora não isolado, uma vez que se encontra inserido num contexto social, sujeito a conjunturas de ordem político-institucional. Neste sentido, há todo um trajecto histórico-metodológico que será necessário percorrer para se compreender a questão do insucesso escolar (Duarte, 2000).

Canavarro (2007), baseando-se numa publicação do *The National Economic and Social Forum* de 2001, concluiu que, associado ao insucesso escolar, está o abandono escolar, que se revela indubitavelmente um fenómeno sistémico e ecológico, considerando que o individuo; a família; a escola; e, o meio envolvente, constituem os quatro subsistemas para análise e compreensão do abandono do sistema escolar. Estes quatro subsistemas são entendidos, conceptual e teoricamente, sob uma perspectiva ecológica, sendo que os mesmos poderão traduzir igualmente uma trajectória de permanência e de uma passagem bem sucedida pelo meio escolar. Assim, o autor considera que aquilo que determina o sucesso, o insucesso ou o abandono escolar, está relacionado com a qualidade de cada um dos referidos subsistemas, mormente a qualidade e intensidade das interacções entre eles estabelecida.

Segundo López, Ochoa e Olaizola (2005), no contexto escolar identificam-se vários factores que podem influenciar o ajustamento psicológico do adolescente tais como: o fracasso escolar ou problemas de relacionamento interpessoal com os pares (por exemplo vitimização ou isolamento social). Os autores consideram que os factores familiares e escolares se relacionam entre si e contribuem conjuntamente para o supracitado ajustamento. Consideram ainda que os problemas de comunicação no contexto familiar podem converter-se em problemas de adaptação escolar.

O sucesso escolar dos adolescentes pode, por sua vez, determinar a obtenção de resultados positivos a longo prazo, tais como: prosseguimento de estudos superiores, melhores possibilidades profissionais, um maior auto-conceito, menos probabilidade de padecer de uma psicopatologia, menos risco de desemprego (Dryfoos, 1990, *cit in* Annunziata, Hogue, Faw, & Liddle, 2006). Outros factores relacionados com a organização escolar, nomeadamente a transição entre ciclos de ensino poderão influenciar o sucesso escolar dos alunos (Abrantes, 2005).

Encontramos, também, na literatura, o conceito de educação escolar que visa a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (instrução), o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno (estimulação) e a interiorização de certas condutas e valores com vista à vida em sociedade (socialização). Quando algum

destes objectivos, que constituem tantas outras dimensões da educação, não são alcançados, pode dizer-se que há insucesso escolar. Certos factores como o nível cultural, *habitat* e nível sócio-económico e cultural da família, influenciam não só o acesso à escola, mas também o in/sucesso escolar (Pires, *et al* 1991). Neste sentido, a problemática do insucesso escolar deve ser entendida como complexa e multiforme, surgindo a necessidade de se analisar as causas e as relações com outros aspectos da vida escolar e do meio social em que vivemos (Pires, 1987).

Na literatura revista, verificou-se uma utilização por vezes indiscriminada dos conceitos insucesso escolar, sucesso escolar e abandono escolar. Neste sentido, verificou-se que alguns autores adoptam diferentes terminologias na referência ao mesmo fenómeno e que, outros, utilizam a mesma terminologia para fenómenos distintos. Por conseguinte, importa aqui salientar, que o rendimento escolar decorre das avaliações qualitativas e quantitativas atribuídas aos alunos e que é nessa perspectiva que se encara este conceito ao longo do presente estudo.

## **2. Determinantes Individuais – Desenvolvimento Vocacional**

Uma constelação de variáveis e circunstâncias influenciam o rendimento escolar dos alunos, tais como factores sociais (hábitos, projectos, estilos de vida no seio da família, linguagem, atitudes face ao conhecimento da Escola e às condições de vida) e acesso a bens culturais (Formosinho, 1987, *cit in* Almeida & Mascarenhas, 2005). Assim, os factores que, hoje em dia, se prendem com a construção de projectos vocacionais de adolescentes constituem um campo de estudos de todo pertinente, perspectivando, por um lado que qualquer acção se relaciona com a participação do sujeito na construção do seu futuro e com o seu desenvolvimento vocacional (Pemartin & Legres, 1988, *cit in* Fonseca, 1994); e, por outro, a tomada de consciência da realidade problemática que os jovens actualmente enfrentam na definição dos seus projectos existenciais, face à diversidade de possibilidades e à concorrência que se verifica para agarrar as oportunidades disponíveis, frequentemente residuais (Coleman & Husén, 1990, *cit in* Fonseca, 1994).

O constructo *desenvolvimento vocacional*, pode ser abordado a partir de diversas definições e significados, em função das diferentes perspectivas que foram emergindo ao longo da história da Psicologia Vocacional, contribuindo, cada uma delas, com dimensões novas a partir dos limites das abordagens das anteriores. No entanto, e apesar do determinante contributo de diversas perspectivas para a compreensão da

realidade vocacional, a perspectiva ecológico-desenvolvimentista e construtivista apresenta-se como o modelo capaz de avançar respostas mais viáveis e plausíveis aos desafios da contemporaneidade (Gonçalves, 2008), dado que, atribuem ao sujeito o papel principal na construção e reconstrução de significados inerentes à sua própria existência, adoptando assim uma visão mais particular e auto-dirigida. Neste sentido, Gonçalves e Coimbra (1994/1995) definem o desenvolvimento vocacional como um processo reconstrutivo da relação de investimento do sujeito com o mundo, concretamente, no que concerne às tarefas do aprender e trabalhar, assumindo-se o *desenvolvimento vocacional* como um processo que ocorre ao longo do ciclo vital, na relação dialógica que o sujeito estabelece com o mundo.

Assim, este constructo está intimamente inter-relacionado com uma atitude psicossocial que envolve o sujeito em desenvolvimento na exploração activa de aquisição de atitudes, competências, conhecimentos e valores, que por sua vez permitirão ao aluno uma inserção profissional e social, autónoma e reflectida, pela qual assumirá plenamente as suas responsabilidades. Desta forma, quanto mais o sujeito demonstrar capacidade para explorar o mundo activa e autonomamente, mais facilmente edificará um projecto. A elaboração de um projecto vocacional individual não pode, por isso, dissociar-se do nível de desenvolvimento com que cada indivíduo negocia os diversos contributos para a criação e desenvolvimento do seu projecto vocacional (Fonseca, 1994).

Segundo esta perspectiva, pressupõe-se que o desenvolvimento vocacional, se constitui como uma dimensão através da qual o desenvolvimento psicológico global se pode concretizar, visto estar inter-relacionado com outras dimensões do desenvolvimento psicossocial (Gonçalves, 2008). Assim, o desenvolvimento vocacional constitui-se como uma dimensão de concretização da identidade pessoal, que se vai realizando na confrontação do *self* com as sucessivas tarefas relacionadas com a elaboração, planificação, implementação e reformulação de acções intencionais complexas, multidimensionais e imprevisíveis, ao longo do ciclo vital (Young & Valach 2000), onde estão em jogo a educação, a formação, a qualificação e a actividade profissional, integrados num projecto de vida que comporta a coordenação dos diferentes papéis da existência: familiar (como filho(a), cônjuge, pai ou mãe), cidadão, consumidor, membro de grupos de vária ordem (Campos, 1989).

Assim, os dois processos psicológicos estruturantes e activadores do desenvolvimento vocacional são: a exploração e o investimento (Campos & Coimbra, 1991), os mesmos processos nucleares do modelo de desenvolvimento psicossocial ao longo da vida proposto por Erikson (1968), bem como no modelo dos estatutos de

identidade de Marcia (1966, 1980), adaptados à construção da identidade vocacional (Gonçalves, 2008; Taveira, 1999). A exploração e o investimento, neste ponto de vista, serão os processos psicológicos que nos ajudarão a compreender, de forma mais adequada o desenvolvimento vocacional, porque é mediante a exploração, através da relação que o sujeito estabelece com os segmentos da realidade física e social, – pela procura, questionamento e experienciação –, que o sujeito transforma e reconstrói os seus investimentos vocacionais atribuindo-lhes novos significados (Campos & Coimbra, 1991).

A dimensão exploração caracteriza-se por um questionar activo para a tomada de decisões e para o alcance de objectivos. Num momento de exploração, a pessoa manifesta acções dirigidas no sentido de recolher informação e realizar experiências reais de contacto com o mundo da formação e trabalho, imprescindíveis para tomar decisões sustentadas, necessitando para tal, de possuir conhecimento e experienciação do conteúdo das suas opções (Costa, 1991). A exploração deverá ocorrer inserida num contexto que possibilite o suporte de adultos que sejam significativos psicológica e emocionalmente, que respondam de forma flexível, interessada, sustentada e honesta às necessidades de experimentação do adolescente (Marcia, 1986). Refere-se à predisposição do sujeito para procurar, pesquisar e experimentar várias alternativas possíveis dentro do contexto social onde está inserido (Cakir & Aydin, 2005; Gomes, 2003).

A dimensão investimento, por sua vez, pressupõe que o indivíduo faça escolhas relativamente firmes de elementos de identidade e acções dirigidas para as implementar. Para que se verifique, é necessário haver uma influência directa na vida do sujeito e uma preparação para o desempenho de papéis futuros, de acordo com objectivos e valores *a priori* definidos, fornecendo um mecanismo e integração do passado com o futuro (Costa, 1991). Sob o ponto de vista psicossocial, a formação da identidade ideal, deverá revelar-se através do investimento nos papéis exercidos num dado trabalho e valores. Márcia (1966,1986) defende que o investimento numa determinada vocação, numa serie de valores em que acredita e na identidade sexual, pode ser observável, podendo assim indicar melhor ou pior resolução da identidade durante o período da adolescência (Kroger, 2004).

Convém sublinhar que a exploração e o investimento não são etapas sequenciais, mas dimensões psicológicas do mesmo processo de desenvolvimento vocacional, onde existe uma relação dialéctica necessária entre os investimentos actuais e futuros. Então, propõe-se, em alternativa, “a exploração do investimento”, porque o que está em jogo no desenvolvimento “vocacional é a transformação da relação actual do

sujeito com o mundo vocacional; a procura, questionamento e experienciação que a exploração envolve são outra forma de exprimir essa mesma ideia de progressiva transformação dos investimentos actuais do sujeito” (Campos & Coimbra, 1991, p. 14). Assim, a exploração e o investimento devem ser encarados como processos psicológicos dialécticos do desenvolvimento em geral, que permitem aceder à própria lógica da mudança psicológica (Gonçalves, 1997).

A perspectiva de Erikson (1968) de que os processos psicológicos de exploração e investimento, são responsáveis pelo domínio sectorial do desenvolvimento profissional/vocacional, no sentido daquilo «que sou» e do «que acredito», foi operacionalizada por Márcia (1966, 1980, 1986), num modelo de quatro formas, estilos e momentos de aquisição da identidade, designado por Modelo dos Estatutos de Identidade: a Identidade Realizada, a Identidade Outorgada, a Identidade Moratória e a Identidade Difusão (Costa, 1991). Cada estatuto definir-se-á mediante a presença ou ausência dos processos psicológicos centrais de exploração e investimento.

Assim, o Estatuto da Identidade Realizada verifica-se em indivíduos que passaram por um período de exploração e realizaram investimentos firmes, consolidando a sua identidade (Costa, 1991). São considerados os sujeitos cognitivamente mais integrados, complexos e flexíveis dos estatutos e menos resistentes às manipulações da auto-estima e à pressão das conformidades, demonstrando altos níveis de desenvolvimento do *Ego* (Marcia, 1986). Indivíduos com uma identidade realizada são mais capazes de perceber as suas potencialidades e fraquezas, estando frequentemente inseridas em famílias que promovem a sua autonomia (Grotevant & Cooper 1985; Willemsen & Waterman, 1991, *cit in* Kroger, 2004).

Por sua vez, a Identidade Outorgada verifica-se em pessoas que, não tendo vivido qualquer período de exploração do processo de tomada de decisão, já investiram numa ocupação, ideologia ou valor (Marcia, 1986). Estes indivíduos são por norma reflexo de opções e projectos definidos pelos seus significativos ou por figuras de autoridade, sendo que o sujeito aceita percorrer um caminho sem questionar alternativas, factor que poderia criar uma situação de conflito com essas figuras de identificação (Costa, 1991). A maioria dos sujeitos outorgados é réplicas dos próprios pais, apresentando-se, frequentemente, altos níveis de autoritarismo (Marcia, 1986). Sujeitos outorgados revelam relações muito próximas com os pais, no entanto, os pais promovem o sentimento de conformismo e adesão aos valores defendidos pela família. Tanto os indivíduos que adoptam um estatuto realizado como aqueles que

adoptam o outorgado, depositam grande investimento no desempenho de vários papéis sociais (Kroger, 2004).

No Estatuto da Identidade Moratória enquadram-se indivíduos que estão constantemente em crise de identidade, isto é, que se encontram numa fase de exploração, não se verificando o estabelecimento de investimento. Existe uma vivência actual de crise, que se caracteriza pela exploração activa de alternativas para tomar decisões (Costa, 1991). São indivíduos frequentemente ansiosos, enérgicos, interessados e exaustivos (Marcia, 1986).

Já o Estatuto de Identidade Difusão, caracteriza-se por sujeitos que por um lado, não tiveram nem tentaram qualquer investimento e, por outro, não passaram por qualquer momento de exploração, ou, caso tenham levantado algumas questões, o facto de não terem sido capazes de as solucionar, levaram-nos a abandonar (Costa, 1991). A sua auto-estima é facilmente manipulável pelos outros, manifestando um baixo nível de desenvolvimento do *ego* e do desenvolvimento cognitivo e moral. Muitas vezes os indivíduos em difusão sentem-se rejeitados pelas próprias famílias, em particular pelos pais do mesmo sexo, tendendo, mais do que todos os outros estatutos, ao isolamento (Marcia, 1986). Assim, os cuidadores de indivíduos em difusão demonstram, por norma, distância e rejeição (Josselson, 1987 *cit in* Kroger, 2004). Waterman (1985), defende que sujeitos considerados difusos tendem a apresentar resultados escolares mais fracos.

É importante ter em conta que, possivelmente um indivíduo que em determinada altura se enquadre num dado estatuto, possa vir a adoptar um outro numa fase distinta da sua vida. Vários são os estudos que sustentam e reforçam a teoria defendida por Marcia (1966,1986), categorizando adolescentes e adultos em quatro estatutos da identidade, entendendo-a como um modelo útil para perceber e explicar as características psicológicas e o desenvolvimento. No entanto, são colocadas em causa algumas características da sua abordagem, nomeadamente o facto de se questionar se não seria possível um individuo situar-se em diferentes estatutos de identidade consoante o domínio em questão. Ou seja, um individuo poder ser simultaneamente realizado no que diz respeito a uma escolha vocacional, difuso no que respeita a uma ideologia política e outorgado no que concerne a uma religião (Moshman, 2005).

As crises e conflitos que abundam durante a adolescência, fazem parte de um processo normal que vai tornar possível que o indivíduo produza investimentos naquilo que acredita para que possa concretizar objectivos definidos (Costa, 1991; Cross & Allen, 1970). Esta fase do ciclo vital representa uma importante descontinuidade no

processo de crescimento do sujeito, que implica lidar com transformações internas, cognitivas e glandulares e, ao mesmo tempo, com uma série de regras externas, que são incoerentes e que estão em permanente mudança (Sprinthal & Collins, 1999). A relação entre os estatutos da identidade e o rendimento escolar não pode ser atribuída às diferenças no ajustamento, assim, Cross e Allen (1970) defendem que estudantes que construíram uma forte identidade, obtêm melhores resultados escolares, levando a cabo tarefas mais orientadas e concebendo o próprio trabalho e esforço como importante e determinantes para o seu futuro. São vários os estudos que demonstram que o processo de desenvolvimento da identidade tem revelado ter um impacto determinante na realização académica dos sujeitos (Berzonsky, 1989, *cit in* Was, Al-Harthy, Stack-Oden & Isaacson, 2009).

### **3. Determinantes Familiares – Práticas e Estilos Educativos Parentais**

Para além da influência do desenvolvimento vocacional na edificação de projectos futuros e no rendimento escolar dos adolescentes, também os estilos educativos e as práticas parentais se têm revelado preponderantes no desempenho escolar dos filhos. Neste sentido, os estilos educativos parentais e as dimensões comportamentais que os definem, têm surgido de forma consistente, como determinantes fundamentais do desenvolvimento e adaptação da criança e do adolescente (Barbosa-Ducharne, Cruz, Marinho Grande, 2006; Cruz, 2005).

Originalmente proposto por Baumrind (1973), o conceito de estilo educativo parental refere-se à forma como os pais lidam com questões como a hierarquia, o poder e o apoio emocional na relação que estabelecem com os filhos, influenciando de modo significativo diferentes áreas do seu desenvolvimento psicossocial, nomeadamente o seu ajustamento social e o seu rendimento escolar. Darling e Steinberg (1993), definem os estilos parentais como o conjunto de comportamentos que os educadores adoptam procurando atingir objectivos específicos ao nível da socialização das crianças. É importante encarar o conceito de estilo educativo para além das práticas parentais propriamente ditas, encarando-o como o contexto no qual os pais movem esforços para socializarem com os filhos em função das crenças e valores que defendem (Darling & Steinberg, 1993).

Baumrind (1971, 1973, 1989, 1991 *cit in* Barbosa-Ducharne, *et al.* 2006), debruçou-se no estudo das dimensões do comportamento parental através de uma abordagem tipológica. Neste sentido, a autora, partiu de um estudo longitudinal no qual acompanhou crianças (desde a idade pré-escolar até à adolescência) e suas

famílias, tendo identificado quatro estilos educativos: autorizado, autoritário, permissivo e negligente. Segundo Maccoby e Martin (1983), os estilos anteriormente referidos baseiam-se em duas dimensões: a responsividade e a exigência. Os autores consideram a responsividade como estando inserida no domínio afectivo-emocional, designando-a como a sensibilidade que os pais revelam face às necessidades e interesses dos filhos (Barbosa-Ducharme, *et al.* 2006), tratando-se portanto de atitudes compreensivas que os pais têm para com os filhos, visando através do apoio emocional e da bi-direccionalidade na comunicação, favorecer o desenvolvimento da autonomia e da auto-afirmação dos jovens (Costa, Teixeira & Gomes, 2000). Já a exigência ou supervisão é entendida por Maccoby e Martin (1983), como o controlo que é exercido pelos pais no sentido de fazer cumprir as regras e os limites ditados pelas normas sociais e morais. Esta dimensão inclui todas as atitudes dos pais que buscam de alguma forma controlar o comportamento dos filhos (Costa, Teixeira & Gomes, 2000). Barber, Olsen e Shagle (1994, *cit in* Kakiehara & Tilton-Weaver, 2009), fazem uma distinção conceptual dos tipos de controlo parental, nomeadamente o controlo comportamental e o controlo psicológico. O controlo comportamental foca-se na gestão do comportamento dos adolescentes, através de acções de supervisão, imposição de limites e o estabelecimento de regras. Por sua vez, o controlo psicológico refere-se à tentativa de controlar o comportamento do adolescente com recurso a estratégias de indução de culpa, retirada de afecto ou sentimentos de vergonha.

Estudos defendem que a dimensão responsividade parece ser favorável ao desenvolvimento do auto-conceito positivo, auto-confiança e bem-estar, já a exigência parece evidenciar uma associação com a regulação do comportamento da criança ou do adolescente, podendo assim reduzir comportamentos desviantes (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991).

É da interacção entre a capacidade de resposta emocional e a exigência dos pais que surgem os supracitados estilos educativos parentais, mediante a intensidade da manifestação destas duas características (Maccoby & Martin, 1983). A partir do cruzamento dos extremos de cada dimensão, são definidos os estilos educativos, sendo que esta tipologia será utilizada no presente estudo.

Assim, pais com elevada responsividade e exigência são classificados como autorizados, sendo que pais que apresentam baixa responsividade e exigência são tidos como negligentes. Por sua vez, pais muito responsivos, mas que revelam pouca exigência, são categorizados como permissivos, enquanto pais que se demonstram muito exigentes e pouco responsivos são tidos como autoritários (Maccoby & Martin, 1983).

O estilo educativo autorizado caracteriza-se por um equilíbrio entre controlo e afecto, em que os pais tendem a promover os comportamentos positivos dos filhos mais do que restringir os negativos, respeitando e reconhecendo a sua individualidade e deixando claros os limites e normas a seguir (Lamborn, *et al.* 1991; Maccoby & Martin, 1983). A investigação tem demonstrado que crianças mais bem ajustadas socialmente, tiveram pais com um estilo educativo autorizado (Sullivan, 2008).

O estilo negligente tende a orientar-se pela fuga àquilo que se revela inconveniente, fazendo com que a resposta aos pedidos imediatos da criança sejam apenas com o objectivo de os findar (Lamborn, *et al.* 1991; Maccoby & Martin, 1983). Pais com atitudes negligentes, sabem pouco acerca das actividades dos filhos e dedicam-lhes pouco tempo e energia (Cakir & Aydin, 2005). Em casos extremos, este estilo pode mesmo envolver desleixo e rejeição (Sullivan, 2008).

Já o estilo permissivo é caracterizado por haver pouco controlo parental, em que os pais recorrem pouco à punição e mostram-se tolerantes, sendo na sua generalidade afectivos, comunicativos e receptivos (Lamborn, *et al.* 1991; Maccoby & Martin, 1983). Os pais permissivos fazem poucas exigências aos filhos e têm frequentemente dificuldade em controlar os seus impulsos, denotando imaturidade e relutância face ao assumir responsabilidades (Sullivan, 2008).

O estilo autoritário verifica-se em famílias cujos pais possuem elevados níveis de controlo, mantendo esse controlo de modo restritivo e impondo a conduta dos filhos com recurso a castigos físicos, a proibições e ameaças. Pais enquadrados neste estilo não têm em conta as necessidades e as opiniões dos filhos nem recorrem ao diálogo, denotando pouco envolvimento afectivo e enfatizando a obediência como respeito à autoridade e à ordem (Cakir & Aydin, 2005; Lamborn, *et al.* 1991; Maccoby & Martin, 1983).

Para além das dimensões controlo e afecto referidas por Baumrind, é igualmente importante para a definição do estilo educativo, a dimensão da promoção da autonomia (Lewi, 1981, *cit in* Oliva, Parra & Arranz, 2008), havendo alguns autores que consideram esta última dimensão também relevante na descrição do estilo autorizado. Assim, deve entender-se o conceito de estilo educativo parental como multidimensional e que, além do controlo e do afecto, existem outras variáveis que devem ser tidas em conta (Gray & Steinberg, 1999; Slicker, Picklesimer, Guzak & Fuller, 1998, *cit in* Oliva, *et al.* 2008).

Na revisão de estudos que relacionam os Estilos Educativos Parentais com variáveis relativas ao rendimento escolar dos filhos, é patente que as investigações sobre a ligação entre família e escola têm destacado a importância dos factores parentais nos resultados escolares dos filhos, afigurando-se a necessidade de perceber como é que os pais podem facilitar, fortalecer ou entravar os desejados resultados escolares (Gonida & Urdan, 2007). São vários os estudos que concluíram que os Estilos Educativos Parentais demonstram ter um grande impacto no desenvolvimento psicológico da criança e no seu sucesso escolar (Oliveira, 2009).

O facto mais constatado na literatura é que os adolescentes cujos pais adoptam um estilo autorizado apresentam melhores resultados escolares (Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling 1992). O estilo autorizado está fortemente relacionado com uma série de aspectos do desenvolvimento psicológico de adolescentes tidos como positivos quando comparados com os demais estilos, tal como competência psicossocial e desempenho escolar (Lamborn, *et al.* 1991; Slicker, 1998; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994).

Também Baumrind (1973), verificou empiricamente que os EEP influenciam significativamente as diferentes áreas do desenvolvimento psicossocial dos mais jovens, tal como o ajustamento social e o desempenho escolar. Pode considerar-se que os adolescentes com pais autorizados, apresentam níveis mais altos de auto-estima e desenvolvimento moral, um maior interesse pela escola e um melhor rendimento escolar (Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997).

A literatura revista indica que estudantes que percebem os pais como mais autorizados e menos autoritários ou permissivos, obtêm melhores resultados escolares do que aqueles que percebem os pais como mais autoritários ou permissivos e menos autorizados. Assim, pais autorizados que demonstram elevada aceitação, envolvimento e grande rigor e supervisão, promovem níveis elevados de maturidade psicossocial e competência escolar (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts e Fraleigh, 1987; Strage & Brandt, 1999). O estilo educativo parental autorizado, caracterizado por uma proximidade calorosa dos pais e uma monitorização consistente dos mesmos (Baumrind, 1991 *cit in* Annunziata, *et al.* 2006), é considerado o ambiente ideal para a obtenção de sucesso escolar de crianças e adolescentes.

Neste sentido, os pais influenciam o rendimento escolar dos filhos através do seu envolvimento nas actividades escolares, como por exemplo, a ajudar os filhos com os trabalhos de casa, estando presentes nas reuniões com os directores de turma e, também, através de encorajamentos específicos, explícitos e implícitos, que

mantenham e promovam cada vez mais melhores desempenhos escolares (Steinberg, Lamborn, Dornbusch & Darling, 1992).

Mormente, o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos tem sido relacionado com o sucesso escolar, sendo apontada a existência de uma associação positiva entre as duas variáveis por vários estudos efectuados. O referido envolvimento pode surgir relacionado com o sucesso escolar não só pelo facto dos alunos mais acompanhados serem mais incentivados, como também pode ser vista como um meio de garantir o aproveitamento necessário ao progresso escolar. Assim, o investimento escolar surge positivamente associado a um conjunto de dinâmicas familiares, nomeadamente à supervisão (Cia, Pamplin & Williams, 2008), ao ambiente educativo, a auto-disciplina em relação ao trabalho escolar, a ênfase dos pais na obediência mas também na autonomia (Diogo, 2008).

Dois dos principais indicadores do funcionamento de uma família são a coesão, que é definida pelo vínculo emocional que os membros da família têm uns com os outros, e a monitorização parental que, por sua vez, é caracterizada pela extensão do que os pais estruturam em casa, aos outros contextos da criança, como a escola e os ambientes em que a criança participa. Estas variáveis poderão predizer o desempenho do aluno, o tipo de relacionamento com os pares, esforço académico e interesse na escola (Connell *et al.*, 1995; Seidman *et al.*, 1995, *cit in* Annunziata, *et al.* 2006).

Segundo Wang, Haertel e Wallberg (2004, *cit in* Canavarro 2007) diferentes sistemas ecológicos podem ter um papel na promoção do sucesso em jovens com circunstâncias adversas da vida, mormente na procura de factores de protecção. Nomeadamente relações pais-filhos positivas, a coesão familiar e ausência de discórdia, bem como disciplina consistente e expectativas elevadas em relação ao desempenho académico, social e moral. Os autores consideram que o envolvimento acrescido dos pais na Escola dos filhos, contribui para um melhor desempenho escolar.

Estudos destacam a inequívoca evidência empírica a favor do estilo autorizado em todo o tipo de culturas em populações de risco (Steinberg *et al.* 1992). Estudos revelam, ainda, que crianças com pais autorizados são mais motivadas em termos cognitivos, mais cognitivamente competentes, e são mais orientadas para a realização e para o empreendedorismo (Strage & Brandt 1999).

Na década de 80, estudos conduzidos no contexto português por Fontaine (1985;1988), constataram que os estilos educativos adoptados nos vários meios sócio-económicos se diferenciavam sobretudo em autorizado e autoritário. O autorizado, que

enaltece a independência e a realização precoce, mais frequente nos meios mais favorecidos, estimula o desenvolvimento da auto-confiança e da motivação para o sucesso dos adolescentes. O autoritário, verifica-se mais frequente nas famílias mais desfavorecidas e em que o risco de abandono escolar é superior (Bong, 2008).

Apesar da importância crescente de outros contextos, a família continua a ser uma referência fundamental no período da adolescência. Neste sentido, a criação de um clima relacional entre pais e filhos caracterizado pelo apoio, afecto, comunicação e promoção de autonomia pode ser um elemento chave para o favorecimento de um desenvolvimento positivo e para a integração do adolescente (Oliva & *et al.* 2008).

Também o impacto dos estilos educativos parentais no desenvolvimento da identidade, tem sido muito documentado na literatura ocidental (Adams & Jones, 1983; Grotevant & Cooper, 1985; Matos, Barbosa, Almeida & Costa, 1999; Meeus, Oosterwegel & Volleberg, 2002; Samuolis, Layburn & Schiaffino, 2001; Weinmann & Newcombe, 1990, *cit in* Cakir & Aydin, 2005), considerando-se na teoria, que os pais que adoptam um estilo educativo autorizado são conceptualizados como aqueles que melhor contribuem para a formação da identidade dos filhos (Kimmel & Weiner, 1985). A revisão da literatura suporta a expectativa de que os estilos educativos parentais que incluem aceitação e envolvimento, contribuem para o desenvolvimento da identidade dos adolescentes. Além disso, o equilíbrio entre a individualidade e a cumplicidade na relação pai-filho, é também crucial em termos da exploração da identidade e do desenvolvimento da mesma. No entanto, os estilos educativos parentais poderão variar em função da cultura por que se regem, facto que certamente condicionará variações no desenvolvimento do ego dos adolescentes (Cakir & Aydin, 2005). Os resultados do estudo efectuado por Cakir & Aydin (2005), revelaram diferenças em termos dos estatutos de identidade nos adolescentes com pais que adoptam estilos educativos parentais distintos. Assim, os estudantes que percebem os pais como autorizados, enquadram-se mais no estatuto outorgado do que aqueles que percebem os pais como negligentes. Isto poder-se-á dever ao facto de que o estilo autorizado tende a conduzir os adolescentes a uma forte identificação com os pais e à internalização das regras e valores por eles defendidos (Noller, 1994; Waterman, 1982, *cit in* Cakir & Aydin, 2005). Este estudo sugere, ainda, que os indivíduos que percebem os pais como permissivos, se revelam mais outorgados, do que aqueles que percebem os pais como negligentes. Hauser (1984, *cit in* Cakir & Aydin, 2005) afirma que a aceitação e o suporte dos pais do ponto de vista dos adolescentes, contribui em grande escala para a sua identidade do eu ser construída. Contextos familiares que se regem pela comunicação, interajuda,

negociação, são facilitadores da emergência de investimentos seguros e confiantes, capazes de abrir as portas do futuro às gerações mais jovens (Gonçalves, 2008; Hargrove, Creagh & Burgess 2002; Wall, Covel & MacIntyre, 1999).

#### **4. Determinantes Sócio-demográficos**

Para além do desenvolvimento vocacional enquanto determinante individual e dos estilos educativos parentais enquanto determinantes familiares, encontra-se na literatura referência à importância inequívoca de determinantes sócio-demográficos no rendimento escolar dos adolescentes. Verifica-se, assim, que o insucesso escolar não atinge de igual modo todas as classes e grupos sociais (Trusty, Watts & Erdman, 1997), concentrando-se sobretudo naqueles sectores sociais convencionalmente designados pela expressão classes desfavorecidas. É principalmente às crianças e jovens oriundas destes meios sociais que se destinam as políticas educativas de combate ao insucesso escolar, uma vez que uma posição económica precária pode assumir-se como uma variável crítica no que concerne ao rendimento escolar (Beekhoven & Dekkers, 2005; Randolph, Fraser & Orthner, 2006).

A consideração do nível sócio-económico e cultural da população que se avalia, constitui uma prática habitual da investigação educativa, quando se pretendem explicar os resultados obtidos pelos alunos (Tianam 2002, *cit in* Ramalho, *et al.* 2003).

Desta forma, factores económicos, sociais e demográficos influenciam o abandono escolar (Nowicki, Duke, Sisney, Stricker & Tyter, 2004,); a pertença a famílias com um estatuto sócio-económico e as famílias com um baixo nível educativo e profissional que não demonstram interesse pela vida académica do jovem, são características que têm alguma influência no que respeita a abandono escolar (Lee & Ip 2003; Lehr, Hansen, Sinclair & Christenson, 2003; Saavedra, 2001). As diferenças de nível sócio-económico e cultural apontam para o facto dos sujeitos de NSEC alto perceberem algumas causas de sucesso/insucesso escolar, ligadas ao esforço e à capacidade como mais influentes, internas e controláveis do que sujeitos de NSEC médio e baixo. Em prol dos factores sociais do sucesso e insucesso, a investigação sociológica tem demonstrado que o fracasso escolar não atinge, de igual modo, todas as classes e grupos sociais (Almeida & Mascarenhas, 2005).

São, também, vários os estudos que apontam para a importância do nível de escolaridade dos pais no desempenho escolar dos filhos (Lopes, 2005; Bezzerra & Kassouf, 2006; Carneiro, Meghir & Parey, 2006), sendo sobretudo a escolaridade da

mãe que se assume como determinante (Banco Mundial, 1997, *cit in* Carvalho, 2000; Lopes, 2005; Carneiro, *et al.* 2006; Schultheiss, Kress, Manzi & Glasscock, 2001; Seabra, Mateus & Rodrigues, 2008,). Neste sentido, a mulher continua a ser tida como um elemento agregador imprescindível à unidade familiar (Favaro, 2007 *cit in* Borsa & Feil, 2008), apesar da transformação progressiva das práticas educativas das famílias a que assistimos, com presença da mulher em crescendo no mundo do trabalho (Hoffman, 1974, 1980; Young, 1994).

Também o género tem sido documentado como um factor que poderá influenciar o rendimento escolar, sendo, contudo, alvo de desencontro e divergências entre diferentes autores. No entanto, são já vários os estudos onde não se encontraram diferenças de rendimento escolar em função do género (Barca & Peralva, 2002; Barro, Neto & Barros, 1992; Coelho, 2008; Mascarenhas, 2004 *cit in* Almeida & Mascarenhas, 2005).

Os dados aqui apresentados patenteiam a importância que o desenvolvimento vocacional, os estilos educativos parentais e variáveis sócio-demográficas desempenham no percurso escolar dos alunos. É, porém, necessário ter em conta que cada um destes determinantes, seja individual, familiar ou sócio-demográfico, não intervém isoladamente mas sempre em interacção. Neste sentido, o presente estudo pretende contribuir para um conhecimento mais aprofundado destes determinantes do rendimento escolar dos adolescentes.

## **Capítulo II: Método**

O presente capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados no decurso desta investigação. Neste sentido, apresentar-se-ão, inicialmente o objecto e os objectivos do estudo, seguindo-se as hipóteses de investigação. Posteriormente será feita a caracterização dos participantes e a apresentação dos instrumentos e procedimentos utilizados na recolha de dados.

## **1. Objectivos de Investigação**

O objectivo geral desta investigação é a identificação do impacto diferenciado das práticas e estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional dos adolescentes do 9º ano de escolaridade, no rendimento escolar dos mesmos.

Assim, esta investigação visa especificamente:

- Caracterizar os participantes quanto ao seu rendimento escolar;
- Identificar o impacto das variáveis sócio-demográficas (género, anos de estudo dos pais e nível sócio-económico e cultural da família) no rendimento escolar;
- Identificar comportamentos de exploração e investimento vocacional dos participantes;
- Identificar os Estatutos da Identidade Vocacional dos participantes e a sua associação com o rendimento escolar;
- Identificar o impacto das variáveis sócio-demográficas (género, anos de estudo dos pais e nível sócio-económico e cultural da família) nos comportamentos de exploração e investimento vocacional dos adolescentes;
- Explorar associações entre os comportamentos de exploração e investimento vocacional e o rendimento escolar;
- Identificar a percepção dos adolescentes dos comportamentos de responsabilidade e supervisão;
- Identificar a percepção dos adolescentes dos Estilos Educativos Parentais (EEP);
- Identificar o impacto das variáveis sócio-demográficas (género, anos de estudo dos pais e nível sócio-económico e cultural da família) na percepção dos adolescentes dos comportamentos parentais de responsabilidade e supervisão;

- Explorar associações entre os comportamentos parentais de responsividade e supervisão e os comportamentos de exploração e investimento vocacional dos filhos;
- Analisar o impacto dos Estilos Educativos Parentais (EEP) no rendimento escolar;
- Explorar de que forma os Estilos Educativos Parentais (EEP) se associam a possíveis diferenças a nível dos comportamentos de exploração e investimento vocacional dos adolescentes;
- Identificar entre as variáveis consideradas quais serão as melhores preditoras do rendimento escolar;

## **2. Variáveis**

Em função dos objectivos da presente investigação, torna-se pertinente identificar as variáveis dependentes e independentes implicadas na mesma. Assim, a variável dependente deste estudo é o rendimento escolar dos adolescentes, tendo-se considerado como variáveis independentes: as práticas e estilos educativos parentais, o desenvolvimento vocacional, o género, os anos de estudo dos pais e o nível sócio-económico e cultural da família.

## **3. Hipóteses de Investigação**

Embora a presente investigação assuma um cariz exploratório, com base na revisão da literatura e do estado da arte, formularam-se as seguintes hipóteses de investigação:

*H1. Espera-se que alunos com cujos pais adoptam um estilo educativo autorizado, manifestem níveis mais elevados de rendimento escolar.*

Existem na literatura estudos que demonstram relações entre os EEP e o rendimento Escolar, com efeito, o facto mais constatado é que os adolescentes cujos pais adoptam um estilo autorizado apresentem melhores resultados escolares (Glasgow, Dornbusch, Troyer, Steinberg & Ritter, 1997; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Slicker, 1998; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1992).

*H2. Espera-se que alunos com níveis mais elevados nas dimensões do desenvolvimento vocacional (exploração e investimento), revelem níveis mais elevados de rendimento escolar.*

Estudos demonstram que o processo de desenvolvimento da identidade tem revelado ter um impacto determinante na realização académica dos sujeitos (Berzonsky, 1989, *cit in* Was, Al-Harthy, Stack-Oden & Isaacson, 2009).

*H3. Espera-se que filhos de pais que adoptam um Estilo Educativo autorizado, apresentem níveis mais elevados de identidade realizada.*

Estudos defendem que pais que adoptam um estilo educativo autorizado são conceptualizados como aqueles que melhor contribuem para a formação da identidade dos filhos, sendo que a aceitação e o suporte dos pais do ponto de vista dos adolescentes, contribuem em grande escala para a sua identidade do eu ser realizada (Hauser *et al.*, 1984, *cit in* Cakir & Aydin; Kimmel & Weiner, 1985; Strage & Brandt, 1999).

*H4. Espera-se que o Nível Sócio-económico e Cultural da família, tenha impacto no rendimento escolar dos adolescentes.*

Vários são os estudos na literatura demonstrativos da influência de factores económicos, sociais e demográficos no abandono escolar (Almeida, *et al*, 2005; Lee, 2003; Lehr, Hansen, Sinclair & Christenson, 2003; Nowicki, Duke, Sisney, Stricker & Tyter, 2004; Saavedra, 2001).

#### **4. Caracterização dos Participantes**

Uma vez que se trata de um estudo longitudinal, o critério de selecção dos participantes foi terem participado na primeira fase de recolha de dados, tendo-se verificado uma perda de 43 sujeitos (15.9%) em relação à amostra inicial, uns por terem ficado retidos no 7º ou no 8º ano, outros por terem sido transferidos para outra Escola e outros porque os Encarregados de Educação não autorizaram.

Assim, participaram na presente investigação 222 adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos ( $M = 14.24$ ;  $D-P = 0.51$ ), 129 dos quais são do sexo feminino (58.1%) e 93 do sexo masculino (41.9%).

Os participantes frequentam o 9º ano de escolaridade de duas Escolas Secundárias do Distrito de Aveiro.

O nível sócio-económico e cultural (NSEC) dos sujeitos foi avaliado a partir da profissão e nível de escolaridade do pai e da mãe. Assim, distribuíram-se os sujeitos da amostra em três níveis sócio-económicos e culturais: o NSEC baixo, onde se incluíram trabalhadores indiferenciados e com níveis de escolaridade igual ou inferior ao 2º ciclo do Ensino Básico; no NSEC médio, incluíram-se trabalhadores qualificados com uma escolaridade igual ou superior ao 3º Ciclo do Ensino Básico; por último, no NSEC alto, profissões de quadros superiores da administração e gestão pública ou privada, grandes proprietários, empresários profissionais liberais, com escolaridade igual ou superior à licenciatura do Ensino Superior. 46.8% dos participantes enquadram-se num NSEC médio, 27.9% num NSEC alto e 25.2% num NSEC baixo. No que se refere aos anos de estudos do pai e da mãe, verificou-se que os pais estudaram em média 10.93 anos ( $D-P = 5.18$ ) e as mães estudaram em média 11.44 ( $D-P = 5.35$ ). Com recurso a uma análise de correlações bi-variadas  $r$  de Pearson, verificamos que os anos de estudos do pai e da mãe apresentam uma correlação positiva alta ( $r=0.74$ ,  $N=214$ ,  $p<0.01$ ), apresentando uma média de 11.23 anos ( $D-P = 4.97$ ).

Definiram-se, ainda, duas configurações de família em que os participantes na amostra se encontram inseridos, um primeiro tipo considerando filhos de pais casados, a família designada por intacta ou tradicional (72.1%) e, um segundo tipo definido como outras formas de família (27.9%), que inclui filhos de pais solteiros, divorciados, viúvos ou em união de facto.

No que se refere a intenção de prosseguimento de estudos dos participantes, 10% dos alunos pretendem fazer um curso profissional, 8.6% pretendem apenas completar o 12º ano de escolaridade e 81.4% pretendem aceder a um Curso Superior.

## **5. Instrumentos e Medidas**

### **5.1 Questionário Sócio-demográfico**

A utilização do questionário sócio-demográfico (*cf.* Anexo 3) construído no âmbito desta investigação, permite recolher dados demográficos, académicos e sócio-

económicos e culturais, relativos ao próprio adolescente como: a idade, género, percurso escolar, prosseguimento de estudos e os seus interesses profissionais; e relativos à família como: o estado civil dos pais, a sua situação profissional e o grau de escolaridade. Este instrumento é constituído por 11 questões (algumas das quais com alíneas).

5.2 Questionário de Estilos Educativos Parentais -QEEP (Barbosa-Ducharne, Cruz, Marinho & Grande, 2006)

O Questionário de Estilos Educativos Parentais elaborado por Barbosa-Ducharne, Cruz, Marinho & Grande (2006), resultou da tradução e adaptação das *Parenting Scales* que foram publicadas originalmente por Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbuch (1991). Este instrumento é constituído por 19 Itens que avaliam a percepção que os adolescentes têm dos estilos educativos adoptados pelos pais, e que incluem duas subescalas – *Responsividade e Supervisão* (Maccoby & Martin, 1983) permitindo a identificação dos quatro estilos educativos parentais propostos por Baumrind (1971, *in ibidem*). As respostas obtidas a cada item são cotadas numa escala tipo *Likert* entre 1 e 4, em que 1 significa nada e 4 muito.

O questionário apresenta boas qualidade psicométricas, nomeadamente a nível de sensibilidade, pelo que permite a discriminação entre os sujeitos e níveis altos de consistência interna em ambas as subescalas. Os coeficientes alfa de Cronbach das duas subescalas apresentam valores considerados muito razoáveis, 0.78 para a Responsividade e 0.85 para a Supervisão. Para a amostra em estudo, os valores de alfa obtidos foram de 0.81 para a Responsividade e de 0.84 para a Supervisão. Para cada dimensão foi calculada a média da pontuação dos itens que constituem cada subescala.

5.3. Escala de Exploração e Investimento Vocacional (Gonçalves, 2008)

A Escala de Exploração e Investimento Vocacional elaborada por Gonçalves & Coimbra (2003), foi construída a partir da reformulação da *Commitment to Career Choice Scale de Blustein* (Ellis & Devenis, 1989, *cit in* Gonçalves, 2008).

Este instrumento é constituído por 42 itens, agrupados em cinco dimensões ou factores, avaliando diferentes processos do desenvolvimento vocacional – *Exploração Vocacional, Investimento Vocacional, Difusão, Outorgado Tendência a Excluir Escolhas e Outorgado em Relação aos Significativos*. As respostas obtidas a cada item, discriminam o grau de intensidade de desacordo e acordo, através de uma escala tipo *Likert* entre 1 (discordo sempre) e 6 (concordo sempre).

A escala apresenta boas qualidades psicométricas, apresentando-se coerente na sua estrutura factorial e nos valores *alfa* Cronbach de consistência interna das várias subescalas, que oscilam entre 0.66 e 0.88. No presente estudo, os valores de alfa para cada sub-escala obtidos foram os seguintes: exploração 0.85, investimento 0.80, difusão 0.74, Foreclosure Tendência a Excluir Escolhas 0.73 e Foreclosure em relação aos significativos 0.56. Refira-se que a pontuação de cada subescala constituiu a média da pontuação dos itens do questionário que definem cada uma.

## **6. Procedimentos e Recolha de Dados**

A recolha de dados foi efectuada em doze turmas do 9ºano de duas Escolas Secundárias de um Concelho do Distrito de Aveiro, durante os meses de Fevereiro e Março de 2010.

Os instrumentos foram administrados colectivamente em turmas, tendo colaborado apenas os alunos cujos Encarregados de Educação autorizaram. O pedido de autorização aos Encarregados de Educação para a participação nesta investigação, foi feito através de carta (*cf* Anexo 1), entregue pelo respectivo Director de turma a cada aluno.

A administração foi feita em cada turma, num período lectivo de 45 minutos, mediante a declaração de consentimento informado (*cf* Anexo 2) de cada um dos alunos participantes. Sendo que as instruções e a ordem de resposta aos instrumentos foram as mesmas para as doze turmas.

O primeiro instrumento administrado foi o Questionário de Estilos Educativos Parentais, seguido da Escala de Exploração e Investimento Vocacional e, por último, do Questionário Sócio-demográfico.

A informação relativa ao rendimento escolar do 7º e 8ºanos de escolaridade de cada um dos participantes, foi facultada pela Direcção de cada uma das Escolas. Para se definir um critério de sucesso escolar, tendo em conta os resultados escolares dos alunos relativos aos anos de escolaridade referidos, considerou-se como critério as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Inglês, Francês, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais e Físico-Química. Apenas foram tidas em conta as referidas disciplinas, pelo facto de apresentarem melhores níveis de consistência interna, sendo que estas apresentam um valor de alfa de 0.95 e que as restantes disciplinas constantes no plano de estudos e que não foram aqui consideradas

(Educação Visual, Educação Física, Educação artística e Educação Tecnológica) apresentam um valor de alfa de 0.63. Para se atribuir um valor global de rendimento escolar, teve-se em consideração apenas as notas finais do 8ºano de escolaridade (3º período), considerando-se como os resultados mais próximos do momento da administração dos instrumentos e atendendo à correlação positiva alta verificada entre as notas do 7º e 8º anos ( $r=0.91$ ,  $N=218$ ,  $p<0.01$ ). De salientar que todos os alunos participantes no estudo transitaram no 7º ano (ano lectivo 2007/2008) e no 8º ano (ano lectivo 2008/2009).

De uma forma global, alunos e agentes educativos, participaram de modo colaborante na administração dos instrumentos.

## **Capítulo III: Apresentação dos Resultados**

Neste capítulo, proceder-se-á à apresentação dos resultados que foram obtidos a partir das análises realizadas tendo em conta os objectivos deste estudo. Para tal, recorreremos ao “*Statistical Package for the Social Sciences*” (SPSS – versão 16). Serão inicialmente apresentados os resultados relativos ao rendimento escolar, de seguida os resultados no que concerne ao desenvolvimento vocacional e, posteriormente, os dados que se prendem com práticas e estilos educativos parentais. Por fim, apresentar-se-á a exploração de relações entre as variáveis independentes através de análises de correlação e de variância e a identificação dos factores preditores do rendimento escolar através da análise de regressão múltipla.

## 1. Rendimento Escolar

O Quadro 1 indica a média dos resultados obtidos no 7ºano, no 8º ano e a média global dos 2 anos, sendo possível verificar através de uma análise de correlações bivariadas  $r$  de Pearson, que as notas do 7ºano e do 8ºano apresentam uma correlação positiva alta ( $r=0.91$ ,  $N=218$ ,  $p<0.001$ ), permitindo concluir que os resultados se mantiveram constantes de um ano lectivo para o outro. A utilização do teste anteriormente referido possibilitou, ainda, verificar que os alunos apresentam notas semelhantes às disciplinas consideradas nucleares, Língua Portuguesa e Matemática, verificando-se uma correlação positiva alta entre as duas disciplinas ( $r=0.78$ ,  $N=221$ ,  $p<0.01$ ). Os valores apresentados relativos às disciplinas consideradas nucleares referem-se à média de notas obtidas no 7º e 8º anos de escolaridade.

Quadro 1 - Medidas descritivas dos dados relativos ao Rendimento Escolar

Resultados Escolares	N	Média	D-P	Mínimo	Máximo
Média do 7ºano	220	3.63	0.69	2.50	5.00
Média do 8ºano	218	3.66	0.72	2.38	5.00
Língua Portuguesa (7º e 8º anos)	221	3.42	0.72	2.00	5.00
Matemática (7º e 8º anos)	221	3.43	0.88	2.00	5.00

### 1.1 Exploração de diferenças entre grupos diferenciados segundo o nível sócio-económico e cultural, género e tipo de família

A utilização do procedimento de análise de variância univariada ANOVA *One-way* e o *Teste Post-hoc Scheffe*, permitiu verificar que existem diferenças muito significativas entre níveis sócio-económicos e culturais, no que se refere a resultados escolares ( $F_{(2,215)}= 18.69$ ;  $p< 0.01$ ), sendo que alunos enquadrados num nível sócio-económico e cultural elevado, revelam melhores resultados escolares ( $M=4.04$ ;  $DP=0.72$ ), quer quando comparados com o NSEC médio ( $M=3.65$ ;  $D-P=0.65$ ), quer

com os NSEC baixo ( $M=3.29$ ;  $D-P=0.61$ ). Desta forma, verifica-se que o NSEC dos pais tem impacto no rendimento escolar dos filhos.

O Teste t de Student para amostras independentes, evidenciou não existirem diferenças significativas entre grupos diferenciados em função do género ( $t(216)=0.09$ , *ns*), nem entre os dois diferentes tipos de família ( $t(216)=0.64$ , *n.s.*) no que diz respeito ao rendimento escolar dos participantes.

## 2. Desenvolvimento Vocacional

O quadro 2 apresenta as medidas descritivas obtidas para as dimensões relativas à variável desenvolvimento vocacional. Assim, é possível constatar que a média de exploração vocacional<sup>1</sup> encontrada é de 3.48 ( $D-P$  0.85), enquanto que a média de investimento vocacional<sup>2</sup> percebido é de 4.11 ( $D-P$  0.73). Por sua vez, a dimensão difusão vocacional<sup>3</sup> apresenta uma média de 1.70 ( $D-P$  0.61), a dimensão Outorgado - tendência a excluir escolhas exibe uma média de 3.26 ( $D-P$  0.86)<sup>4</sup>, sendo que a sub-escala Outorgado em relação aos significativos revela uma média de 1.78 ( $D-P$  0.53)<sup>5</sup>.

Quadro 2 - Medidas descritivas por dimensão ou factor do desenvolvimento vocacional

	N	Média	D-P	Mínimo	Máximo
Exploração Vocacional	222	3.48	0.85	1.00	5.55
Investimento Vocacional	222	4.11	0.73	2.40	5.90
Difusão Vocacional	222	1.70	0.61	1.00	3.88
Outorgado, Tendência a Excluir Escolhas	222	3.26	0.86	1.17	5.50
Outorgado relação aos Significativos	222	1.78	0.53	1.00	4.00

Na definição dos Estatutos da Identidade Vocacional, a amostra foi repartida em dois, relativamente às dimensões exploração e investimento vocacional. Assim, nas dimensões exploração e investimento, o ponto de corte utilizado foi 3.50, por se

<sup>1</sup> Avalia momentos de procura e questionamento, nos quais o sujeito se sente confrontado com várias possibilidades e alternativas face a uma escolha vocacional;

<sup>2</sup> Avalia o processo psicológico em que o indivíduo parte para acção;

<sup>3</sup> Os itens do terceiro factor caracterizam aqueles sujeitos que nem exploram nem investem;

<sup>4</sup> Os seis itens do quarto factor, tendência a excluir escolhas, referem-se ao estatuto dos sujeitos que investem em projectos vocacionais sem fazerem exploração de outras alternativas.

<sup>5</sup> Os itens do quinto factor, em relação aos significativos, referem-se a sujeitos que investem, mas não exploram, delegando as responsabilidades da escolha para figuras de autoridade exteriores a eles.

entender ser o ponto médio, sendo que se consideraram todos os sujeitos que apresentam valores inferiores a este, como tendo baixos níveis de exploração ou investimento e, todos os sujeitos que apresentam valores superiores, consideram-se que têm altos níveis de exploração ou de investimento. As dimensões supracitadas foram analisadas simultaneamente, tendo-se identificado os quatro estatutos da identidade vocacional: Difusão (baixa exploração e baixo investimento), Identidade Outorgada (baixa exploração e alto investimento), Moratória (alta exploração e baixo investimento) e Identidade Realizada (alta exploração e alto investimento).

O Quadro 3 indica a distribuição dos sujeitos em função do estatuto de identidade vocacional, definido a partir das duas dimensões exploração e investimento. Constatase pela análise dos resultados que o estatuto mais frequentemente encontrado é o Outorgado (42.5%), seguindo-se o de Identidade Realizada (39.4%), o Moratória (10.9%) e, por fim, o difusão (7.2%).

As sub-escalas de Difusão Vocacional, Outorgado - Tendência a Excluir Escolhas e Outorgado - em relação aos Significativos, foram utilizadas no sentido de confirmar os estatutos aferidos através dos níveis obtidos nas dimensões investimento e exploração vocacional. O critério utilizado para fazer a referida confirmação, foi assumir nas sub-escalas supracitadas valores inferiores a 3.5 como baixa tendência e valores superiores a 3.5 como de alta tendência.

Quadro 3 - Frequência de sujeitos em cada Estatuto da Identidade Vocacional

	Total	Difusão	Outorgado	Moratória	Realizado
Frequência	221	16	94	24	87
Percentagem	100	7.2	42.5	10.9	39.4

### 2.1 Exploração de diferenças de Investimento e Exploração Vocacional associadas ao género, nível sócio-económico e cultural e tipo de família e aos anos de estudo dos pais

Através da análise do Teste t de *Student* para amostras independentes, verificou-se não existirem diferenças significativas associado ao género, no que diz respeito aos níveis de investimento ( $t_{(220)}=0.46$ , *ns*) e exploração vocacional ( $t_{(220)}=0.09$ , *ns*). Sendo que, relativamente ao investimento, o valor médio encontrado para rapazes foi 4.15 (D-P=0.75) e para raparigas 4.08 (D-P=0.72). No que se refere à exploração, a média obtida para os rapazes foi 3.37 (D-P=0.85) e para raparigas 3.57 (D-P= 0.83).

O teste ANOVA *One-way* e o *Post-hoc Scheffe*, revelou existirem diferenças significativas entre níveis sócio-económicos, no que concerne a investimento vocacional ( $F_{(2,219)} = 3.57$ ;  $p=0.03$ ), sendo que os participantes enquadrados num nível sócio-económico elevado, têm maior tendência a investir apresentando uma média superior ( $M=4.27$ ;  $D-P= 0.71$ ), quando comparados com os participantes de NSEC médio ( $M=4.12$ ;  $D-P=0.76$ ) e de NSEC baixo ( $M=3.92$ ;  $D-P 0.65$ ). O mesmo não se verifica para a dimensão exploração vocacional, onde não se verificaram diferenças significativas entre NSE ( $F_{(2,219)}=1.28$ ;  $p= 0.28$ , *ns*).

No que respeita ao tipo de família, o Teste t revelou não haver diferenças significativas para o investimento ( $t(220)=0.81, n.s.$ ) e exploração vocacional ( $t(220)=0.46, n.s.$ ).

Recorrendo à análise de correlações bi-variadas *r* de Pearson, verificamos que existe uma correlação positiva baixa significativa entre os anos de estudo do pai e o investimento vocacional ( $r=0.15$ ,  $N= 215$ ,  $p<0.05$ ) e entre esta dimensão e os anos de estudo da mãe ( $r=0.16$ ,  $N=219$ ,  $p<0.05$ ). O mesmo não se verifica com a dimensão exploração vocacional, não sendo de notar nenhuma correlação com os anos de estudo do pai ( $r=0.01$ ,  $N=215$ ,  $p= 0.88$ , *n.s.*) ou da mãe ( $r=0.06$ ,  $N=219$ ,  $p=0.34$ , *n.s.*).

### 3. Práticas e Estilos Educativos Parentais

O Quadro 4 apresenta as medidas descritivas obtidas para as dimensões relativas aos Estilos Educativos Parentais, constatando-se que a média de responsividade<sup>6</sup> percebida é de 3.25 ( $D-P=0.41$ ), enquanto a média de supervisão<sup>7</sup> percebida é de 3.12 ( $D-P=0.51$ ).

Quadro 4 – Medidas descritivas das dimensões Responsividade e Supervisão

	N	Média	D-P	Mínimo	Máximo
Responsividade	222	3.25	0.41	1.78	4.00
Supervisão	222	3.12	0.51	1.40	4.00

A definição dos Estilos Educativos Parentais, segundo o procedimento usado na adaptação do QEEP, implicou que a amostra fosse repartida em três no que diz respeito à dimensão supervisão e à dimensão responsividade, de forma a ser definido

<sup>6</sup> Referindo-se à sensibilidade dos pais face aos interesses e necessidades dos filhos.

<sup>7</sup> Que se refere ao controle exercido pelos pais no sentido de colocar e fazer cumprir os limites ditados pelas regras sociais e valores morais.

um terço inferior, um terço intermédio e um terço superior. Assim, na dimensão supervisão, os pontos de corte utilizados foram 2.88 (percentil 33) e 3.40 (percentil 66), sendo que na dimensão responsividade os pontos de corte foram 3.17 (percentil 33) e 3.44 (percentil 66). Com a amostra tripartida e definidas as dimensões por classes - baixa responsividade e baixa supervisão para a que corresponde 1/3 inferior da amostra e alta responsividade e alta supervisão a que corresponde 1/3 superior da amostra – ambas foram analisadas em simultâneo, identificando-se os quatro estilos educativos parentais: Autoritários (baixa responsividade e alta supervisão), Negligentes (baixa responsividade e baixa supervisão), Permissivos (alta responsividade e baixa supervisão), Autorizados (alta responsividade e alta supervisão). A adopção do critério 1/3 como ponto de corte favorece a criação de grupos típicos de cada estilo educativo, pelo que se constatou que 99 indivíduos não se enquadram em nenhum destes estilos, tendo sido considerados *residuais*.

Tal como indica o quadro 5, da amostra total de 222 sujeitos, somente 123 foram passíveis de serem enquadrados num dos estilos. Assim, e excluindo o número de participantes considerados residuais (44.6%), o mais frequente é o Autorizado (21.2%), seguindo-se o Negligente (19.8%), o Permissivo (7.7%) e, por fim, o Autoritário (6.8%).

Quadro 5 - Frequência de sujeitos em cada Estilo Educativo Parental

	Total	Autorizado	Autoritário	Negligente	Permissivo
Frequência	123	47	15	44	17
Percentagem	100	38.2	12.2	35.8	13.8
Amostra total %	55.4	21.2	6.8	19.8	7.7

### 3.1 Exploração de diferenças de Responsividade e Supervisão associadas ao género, nível sócio-económico e cultural e tipo de família e aos anos de estudo dos pais

Relativamente aos níveis de responsividade e de supervisão, através da análise do Teste t para amostras independentes, verificou-se não existirem diferenças significativas entre género (resp.  $t(220)=0.98$ , *n.s.*; superv.  $t(220)=0.54$ , *n.s.*) nem entre tipos de família (resp.  $t(220)=0.47$ , *n.s.*; superv.  $t(220)=0.42$ , *n.s.*).

O teste ANOVA *One-way*, revelou não haver diferenças significativas entre nível sócio-económico e a dimensão responsividade ( $F_{(2,221)}= 2.53$ ,  $p= 0.08$ ). No que se refere à supervisão, o mesmo teste indicou a possibilidade de existirem diferenças significativas entre níveis sócio-económicos ( $F_{(2,221)}=3.17$ ,  $p=0.04$ ), no entanto, ao utilizar o *Post Hoc Scheffe*, não foi possível identificar entre que grupos se evidenciaram as diferenças, sendo que as médias encontradas para os NSEC alto, médio e baixo foram respectivamente  $M=3.18$  ( $D-P=3.18$ ),  $M=3.16$  ( $D-P=0.46$ ) e  $M=2.97$  ( $D-P=0.55$ ).

A utilização de uma análise de correlações bi-variadas  $r$  de Pearson, permite verificar que existe uma correlação positiva baixa significativa entre os anos de estudo do pai ( $r=0.20$ ,  $N=215$ ,  $p<0.01$ ) e da mãe ( $r=0.15$ ,  $N=219$ ,  $p<0.05$ ) com a responsividade percebida. Não se tendo verificado nenhuma correlação entre o nível de supervisão e os anos de estudo do pai ( $r=0.08$ ,  $N=215$ , *ns*) e da mãe ( $r=0.09$ ,  $N=219$ , *ns*).

#### **4. Exploração de Relações entre as variáveis independentes**

O Quadro 6 apresenta a matriz de correlações, efectuada com recurso à análise de correlações bi-variadas  $r$  de Pearson, entre as variáveis relativas aos Estilos Educativos Parentais e ao desenvolvimento vocacional. Entre as dimensões supervisão e responsividade, verificamos que existe uma correlação média positiva significativa ( $r=0.38$ ,  $N=222$ ,  $p<0.01$ ). Estes resultados vêm confirmar a distribuição apresentada quadro 4, onde se verifica uma maior incidência de estilos autorizados e negligentes.

Foi também possível constatar que existe uma correlação média negativa estatisticamente significativa, entre as dimensões exploração e investimento vocacional ( $r = -0.37$ ,  $N=222$ ,  $p<0.01$ ). Estes resultados permitem-nos confirmar que, tal como indica o quadro 3, existe uma prevalência dos estatutos outorgado e moratória, sugerindo respectivamente que, à medida que o nível de investimento aumenta, o nível de exploração tende a diminuir e que, por sua vez, quanto maior for o nível de exploração, menor será o nível de investimento. Foi ainda possível, através deste procedimento estatístico, observar que existe uma correlação positiva média entre responsividade parental e investimento vocacional ( $r=0.29$ ,  $N=222$ ,  $p<0.01$ ) e uma correlação positiva fraca entre supervisão e investimento vocacional ( $r=0.17$ ,  $N=222$ ,  $p<0.01$ ).

Quadro 6 – Matriz de Correlações entre as dimensões dos EEP e do Desenvolvimento Vocacional

	Responsividade	Supervisão	Exploração	Investimento
Responsividade	1.00			
Supervisão	0.38 *	1.00		
Exploração	-0.09	-0.05	1.00	
Investimento	0.17 *	0.29 *	-0.37, *	1.00

\*  $p < 0.01$

O teste ANOVA *One way* permitiu-nos analisar as diferenças entre os níveis de supervisão adoptados nos diferentes estatutos de identidade, verificando que são significativas ( $F_{(3,217)} = 5.84$ ,  $p < 0.01$ ). Sendo que o Post Hoc Scheffé possibilitou constatar que os adolescentes de identidade outorgada ( $M=3.19$ ;  $D-P=0.49$ ) e os de identidade realizada ( $M=3.13$ ;  $D-P= 0.51$ ) têm maiores níveis de supervisão que os moratória ( $M=2.96$ ;  $D-P=0.48$ ) ( $p < 0.05$ ). Não se verificaram diferenças significativas entre os níveis de responsividade adoptados nos diferentes estatutos.

A utilização do teste ANOVA *One way*, sugere-nos também que existem diferenças significativas quanto ao nível do investimento vocacional quando comparados os quatro Estilos Educativos Parentais ( $F_{(3,19)} = 4.8$ ,  $p < 0.01$ ). Estes dados revelam através do *Post Hoc Scheffe*, que os alunos cujos pais adoptam um estilo educativo autorizado tendem a investir mais do que alunos cujos pais adoptam um EEP negligente ( $p < 0.01$ ). Ao analisar cada grupo, verifica-se que os autoritários apresentam uma média de 4.25 ( $D-P=0.83$ ), que os negligentes apresentam uma média de 3.87 ( $D-P=0.69$ ), que os permissivos revelam uma média de 3.98 ( $D-P=0.66$ ) e que os autorizados apresentam uma média de 4.42 ( $D-P=0.72$ ). No que diz respeito à exploração vocacional, não se verificaram diferenças significativas em relação aos EEP.

Para explorarmos as associações existentes entre os Estilos Educativos Parentais e os Estatutos da Identidade Vocacional, utilizou-se um Teste de independência do Qui-Quadrado. A leitura do quadro 7, permite-nos verificar que determinado estilo educativo parental não está directamente associado a um estatuto da identidade, uma vez que não se verifica uma relação significativa entre nenhum deles ( $X^2_{(9,123)}=0.302$ , *ns*).

Quadro 7 - Associação entre Estilos Educativos Parentais e Estatutos da Identidade Vocacional

	Difusão	Outorgado	Moratória	Construído	Total
Autoritário	1	8	2	4	15
Negligente	5	13	9	17	44
Permissivo	1	8	3	5	17
Autorizado	2	25	2	18	47
Total	9	54	16	44	123

### 5. Impacto das variáveis independentes sobre o rendimento escolar

A matriz de correlações entre o rendimento escolar e as variáveis relativas aos EEP e ao desenvolvimento vocacional, encontra-se apresentada no quadro 8, onde se verifica que existe uma correlação positiva fraca entre o rendimento escolar e a supervisão ( $r=0.27$ ,  $N=218$ ,  $p<0.01$ ) e uma correlação positiva média entre o rendimento escolar e o investimento vocacional ( $r=0.31$ ,  $N=218$ ,  $p<0.01$ ).

Quadro 8 – Matriz de Correlações entre as dimensões dos EEP e do Desenvolvimento Vocacional com o Rendimento Escolar

	Rendimento Escolar
Responsividade	0.11
Supervisão	0.27 *
Exploração	0.04
Investimento	0.31 *

\*  $p < 0.01$

A utilização de um Teste ANOVA *One-way* permitiu-nos concluir que existe uma diferença significativa entre as classificações escolares obtidas em função do Estilo Educativo Parental de cada um dos participantes da amostra ( $F_{(3,117)}= 4.88$ ,  $p < 0.01$ ). Fazendo um *Post Hoc Scheffe*, verificamos que as diferenças apresentadas se revelam significativas quando comparados os Estilos autorizado ( $M=4.01$ ;  $D-P=0.65$ ) e negligente ( $M=3.51$ ;  $D-P=0.74$ ), sendo que os autorizados revelam melhores resultados ( $p < 0.01$ ) e quando comparados os Estilos autorizado e permissivo ( $M=3.45$ ;  $D-P=0.57$ ), denotando os primeiros melhores resultados ( $p < 0.05$ ).

A utilização do teste ANOVA *One-way* permitiu-nos igualmente verificar que quando comparadas as diferenças entre os Estatutos da Identidade em que se enquadram os adolescentes e o rendimento escolar, que existem diferenças muito

significativas ( $F_{(3,214)}=8.39$ ,  $p<0.01$ ). Através do *Post Hoc Scheffé*, observa-se que os participantes com um estatuto outorgado obtêm melhores resultados escolares do que alunos enquadrados no estatuto difusão ( $p<0.01$ ), que os sujeitos com identidade realizada têm melhores resultados que os sujeitos com um estatuto difusão ( $p<0.01$ ) e que os participantes com um estatuto moratória têm melhor desempenho que os de estatuto difusão ( $p<0.05$ ). Estes resultados permitem-nos considerar que os adolescentes enquadrados no estatuto difusão apresentam piores resultados escolares que os restantes participantes da amostra, ou seja, são os difusos que se evidenciam pela negativa. O rendimento escolar médio obtido para cada grupo definido em função do estatuto de identidade é de 3.06 de média para os difusos ( $D-P=0.55$ ), 3.76 para os outorgados ( $D-P=0.69$ ), 3.50 para os moratória ( $DP=0.77$ ) e de 3.74 para os realizados ( $D-P=0.71$ ).

## 6. Análise de Regressão Múltipla

Uma vez que a presente investigação apresenta um carácter exploratório, procedeu-se a uma análise de regressão múltipla, segundo o método “*stepwise*”, visando determinar quais os factores preditores do rendimento escolar dos adolescentes da amostra.

Na análise efectuada, considerou-se como variável dependente o rendimento escolar e como variáveis independentes: a supervisão, a responsividade, o investimento vocacional, a exploração vocacional, o número de anos de estudos da mãe, o número de anos de estudos do pai e o nível sócio-económico e cultural da família. O quadro 9 abrevia os resultados obtidos através da análise de regressão múltipla efectuada.

Quadro 9. Regressão múltipla para predição da variável dependente Rendimento Escolar

Variáveis predictoras	R <sup>2</sup>	Δr <sup>2</sup>	Beta	T	Modelo final
Nº de anos de estudo da mãe	0.156	—	0.395	6.209	F <sub>(1,208)</sub> = 16.920 *
Supervisão	0.210	0.054	0.232	3.747	F <sub>(2,207)</sub> = 22.719*
Investimento Vocacional	0.238	0.028	0.181	2.776	F <sub>(3,206)</sub> = 25.801*

\*  $p < .001$

A leitura do Quadro 9 permite-nos constatar que o modelo de regressão apresentado explica, melhor do que o acaso, a variável dependente relativa ao rendimento escolar. Deste modo, verificamos que os anos de estudo da mãe é uma variável significativamente preditora do rendimento escolar ( $F_{(1,211)}=16.920;p=0.000$ ), explicando cerca de 16% da variância. Acrescentando a variável supervisão parental ao modelo, verifica-se que ambas as variáveis se revelam significativamente preditoras da variável dependente ( $F_{(2,210)}=22.719, p=0.000$ ). Ao acrescentarmos a variável investimento vocacional ao modelo, é possível constatar que as três variáveis demonstram ser significativamente preditoras do rendimento escolar ( $F_{(3,209)}=25.801; p=0.000$ ), explicando 23.8% da variância total.

As variáveis responsividade parental, exploração vocacional, NSEC e número de anos de estudos do pai, foram excluídas do modelo de regressão obtido, por não se manifestarem preditoras do rendimento escolar.

Leia-se que a variável rendimento escolar foi medida tendo em consideração a as notas relativas ao 8º ano de escolaridade.

## **Capítulo IV: Discussão dos Resultados**

O presente capítulo visa discutir os resultados apresentados anteriormente, fazendo uma apreciação crítica acerca dos mesmos e atribuindo-lhe um significado psicossocial com base na literatura existente, que permita uma leitura mais clara à luz do contexto actual e, sempre que possível, tirando implicações para a intervenção psicológica em contextos de educação e formação.

## **1. Rendimento Escolar**

A análise dos dados permitiu-nos verificar que a média de notas dos participantes da amostra é de 3.65, sendo importante ter em conta que todos os alunos transitaram no 7º e no 8º anos, facto que poderá fazer aumentar este valor. Verificou-se igualmente que alunos que tiram boas notas a matemática, tendem a tirar boas notas e português, e que alunos que tiram notas mais baixas a português, tendem a tirar notas fracas a matemática. O facto das disciplinas português e matemática se encontrarem fortemente correlacionadas com as restantes disciplinas do plano de estudos, vem confirmar um estudo levado a cabo por Coelho (2008) onde se defende que, apesar dos resultados da matemática serem considerados o principal factor de insucesso escolar, por serem piores entre todas as disciplinas, o sucesso na matemática está notoriamente ligado ao sucesso académico em geral.

Também o facto dos resultados escolares dos alunos se terem mantido constantes no 7º e no 8ºano não parece ser de estranhar, na medida em que houve uma permanência no mesmo ciclo, facto que poderia não se verificar se houvesse transição entre ciclos de ensino que é caracterizada por um processo social complexo e particular, manifestando-se como um momento provável de insucesso e exclusão escolar (Abrantes, 2005).

As diferenças de género quanto ao rendimento escolar, são alvo de desencontro e divergências entre diferentes autores, no entanto os resultados por nós obtidos encontram-se a par de alguns estudos desenvolvidos onde não são encontradas diferenças de rendimento escolar em função do género (Barca & Peralva, 2002; Barro, Neto & Barros, 1992; Mascarenhas, 2004; *cit in* Almeida & Mascarenhas, 2005). O facto de não se verificarem diferenças significativas a este nível poderá ser justificado pelo tratamento mais igualitário a que assistimos hoje em dia entre rapazes e raparigas tanto no contexto escolar como familiar, facto que não se verificava há algumas décadas atrás (Coelho, 2008). Este esbatimento das diferenças poderão, ainda, ser explicadas pelo facto de as raparigas ao serem confrontadas com um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, e que não lhes é tão favorável como

aos rapazes, têm a percepção de que a possibilidade de acederem aos empregos disponíveis passa pelo investimento formativo, constituindo-se como a melhor estratégia para aumentar as suas vantagens competitivas de preparar a sua entrada na vida activa (Gonçalves, 2008).

A análise das variáveis tipo de família e o rendimento escolar, não sinalizam diferenças significativas, pelo que os resultados obtidos não corroboram algumas investigações que reforçam uma associação positiva entre as duas variáveis, considerando que a possibilidade de uma posição económica precária de outros tipos de família e a falta de disponibilidade emocional para acompanhar a evolução escolar dos filhos podem assumir-se como variáveis críticas no que concerne ao rendimento escolar (Beekhoven & Dekkers, 2005; Randolph, Fraser & Orthner, 2006). Julgamos que o facto de 72.1% da nossa amostra fazer parte de uma família considerada intacta, poderá contribuir para o as diferenças serem atenuadas.

Os resultados obtidos no que concerne a relação entre NSEC e rendimento escolar, vem confirmar que o insucesso escolar não atinge de igual modo todas as classes e grupos sociais. A associação entre o insucesso escolar e o nível sócio-económico baixo não é novidade, sendo reconhecido que alunos de classes mais desfavorecidas têm uma atitude negativa face à escola, pouca motivação e dificuldade em realizar com sucesso as tarefas propostas (Saavedra, 2001).

## **2. Desenvolvimento Vocacional**

Através da análise dos resultados obtidos no que concerne ao desenvolvimento vocacional, constatamos que os alunos participantes na amostra apresentam níveis mais altos de investimento do que de exploração vocacional, pelo que tendem a investir mais do que propriamente a explorar. Estes resultados apontam para a prevalência de sujeitos outorgados, que investem mas que não exploram.

No que se refere à distribuição dos sujeitos da amostra em função dos estatutos da identidade vocacional, verificamos que existem mais sujeitos outorgados (42.5%), seguidos dos sujeitos de identidade realizada (39.4%), sendo que se verificaram apenas 10.9% sujeitos moratória e 7.2% sujeitos difusos. Ao analisarmos estes resultados devemos ter em conta que a adolescência representa uma importante descontinuidade no processo de crescimento, implicando ao sujeito lidar com as suas transformações internas, cognitivas e glandulares, ao mesmo tempo que se debate com uma série de regras externas, que são incoerentes e que estão em permanente

mudança (Sprinthal & Collins, 1999). ). A adolescência é considerada como uma etapa, por excelência, de crise normativa integrando as experiências que aconteceram antes, determinando, em grande parte, aquilo que acontecerá posteriormente.. Ora, no estatuto moratória verifica-se uma vivência actual de crise, que se caracteriza pela exploração activa de alternativas para tomar decisões (Costa, 1991), sendo característico do período da adolescência. Por conseguinte, os resultados obtidos não são contundentes com o anteriormente exposto, dado o número tão reduzido de sujeitos enquadrado no estatuto moratória, já que os participantes da amostra se encontram no período da adolescência. Possivelmente esta questão poderá justificar-se pelo facto da amostra ser reduzida a apenas duas escolas do mesmo Concelho, com adolescentes integrados maioritariamente num Nivel Sócio-Económico e Cultural Médio e a recolha dos dados ser realizada no 2º período, já próximo de uma primeira escolha a realizar no final do 9º ano de escolaridade

O facto de se verificar um número elevado de sujeitos outorgados, poderá dever-se ao protecționismo dos pais que pode não estar a promover a autonomia dos filhos, tornando-os mais dependentes e fazendo com que invistam em projectos que consideram como certos sem sequer os questionar. Alunos provenientes de um NSEC elevado tendem a ser, normalmente, um grupo mais cristalizado e acomodado pelas oportunidades garantidas e os apoios instrumentais disponíveis por parte da família para acederem a objectivos percepcionados como mais apetecíveis do ponto de vista do poder e do prestígio social. Por isso, estes contextos familiares são favoráveis à emergência de sujeitos com estatutos de identidade outorgada, realizando o projecto vocacional da família (Gonçalves, 2008)

Não se verificaram diferenças ao nível do desenvolvimento vocacional face ao género, resultados que vão ao encontro de vários estudos que chegaram à conclusão de que as diferenças sexuais não são um factor significativo neste processo (Sprinthal & Collins, 1999), como consequência da transformação progressiva das práticas educativas das famílias registando-se um progressivo esbatimento das práticas de socialização diferenciadas em função do género, e pela presença, de forma sustentada e em crescendo, da mulher no mundo do trabalho (Hoffman, 1974, 1980; Young, 1994).

A análise das variáveis tipo de família e desenvolvimento vocacional, não demonstra diferenças significativas possivelmente pelo facto de 72.1% dos participantes fazer parte de uma família considerada intacta, o que poderá contribuir para que as diferenças sejam atenuadas.

### **3. Práticas e Estilos Educativos Parentais**

No que respeita à distribuição da amostra por Estilo Educativo Parental, constatamos que 44.6% dos adolescentes classificados num dos quatro EEP, entende que os pais manifestam níveis elevados de responsividade e supervisão, enquadrando-se num estilo autorizado. É, no entanto, importante salientar que quando é considerada a amostra total, considerando os participantes tidos como residuais por não se enquadrarem em nenhum dos quatro EEP, a taxa de incidência baixa para 21.2%, permanecendo contudo como o mais representado na amostra. Este resultado parece ser positivo, ao considerarmos que o estilo autorizado está fortemente relacionado com uma série de aspectos do desenvolvimento psicológico dos adolescentes quando comparados com os demais estilos, tal como competência psicossocial e desempenho escolar (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Slicker, 1998; Steinberg, Elmen & Mounts, 1989; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts & Dornbusch, 1994).

Porém, o estilo educativo negligente anuncia valores próximos dos anteriores, apresentando uma taxa de 35.8% (19.8% considerando a amostra total). Tendo em conta que este EEP é pautado por baixos índices tanto de responsividade como de supervisão, exactamente contrários ao estilo anterior, este cenário revela-se pouco favorável, já que este estilo se encontra associado a situações de risco e maus-tratos (Barbosa-Ducharne, Cruz & Marinho Grande, 2006), envolvendo desleixo e rejeição (Sullivan, 2008).

No que diz respeito a diferenças de níveis de supervisão e responsividade face ao género, tipo de família e Nível Sócio-económico e Cultural, não se encontraram valores significativos, o que poderá ser justificado pelo facto do número de sujeitos enquadrado em cada estilo ser diminuto em função da amostra total, já que 99 sujeitos foram considerados residuais.

### **4. Exploração de Relações entre as variáveis independentes**

Os resultados obtidos apontam para uma correlação positiva média entre as dimensões supervisão e responsividade parental, facto que justifica a distribuição de sujeitos nos EEP, predominantemente no estilo autorizado e no estilo negligente, sendo que pais que supervisionam tendem a ser responsivos e que, pelo contrário, pais que não são responsivos, tendem igualmente a não supervisionar.

Por sua vez, constatamos que existe uma correlação média negativa entre as dimensões exploração e investimento vocacional, facto que nos permite confirmar que existe uma prevalência dos estatutos outorgado e moratória, sugerindo respectivamente que, à medida que o nível de investimento aumenta, o nível de exploração tende a diminuir e que, por sua vez, quanto maior for o nível de exploração, menor será o nível de investimento.

Verificou-se, ainda, a existência de uma correlação positiva média entre responsividade parental e investimento vocacional e uma correlação positiva fraca entre supervisão e investimento vocacional, facto que seria de prever, na medida em que existem estudos na literatura que defendem que os estudantes que percebem os pais como autorizados, se enquadram mais no estatuto outorgado. Isto poder-se-á dever ao facto de que o estilo autorizado tende a conduzir os adolescentes a uma forte identificação com os pais e à internalização das regras e valores por eles defendidos (Noller, 1994; Waterman, 1982, *cit in* Cakir & Aydin, 2005). Ou seja, contextos familiares com segurança básica, onde se comunica, interajuda, negocia e se garantem apoios de várias ordens são facilitadores da emergência de investimentos seguros e confiantes, capazes de abrir as portas do futuro às gerações mais jovens (Gonçalves, 2008; Hargrove *et al.*, 2002; Wall, Covel & MacIntyre, 1999).

Embora não se tenha encontrado uma correlação significativa entre a responsividade ou a supervisão e a exploração vocacional, é importante ter em conta que a família, ao ser o contexto de vida mais próximo, é o primeiro a ser alvo da exploração vocacional, por parte do adolescente e jovem (Gottfredson, 1981, *cit in* Gonçalves, 1997). Isto é, da qualidade deste contexto, nomeadamente em termos de abertura, desafio e apoio, dependerá a qualidade do desenvolvimento vocacional (Gonçalves, 1997).

Ao explorar associações existentes entre os Estilos Educativos Parentais e os Estatutos da Identidade Vocacional, não foram encontrados resultados estatisticamente significativos, facto que contradiz o que é defendido por estudos onde se revelaram diferenças em termos dos estatutos de identidade nos adolescentes com pais que adoptam estilos educativos parentais distintos. (Cakir & Aydin, 2005). Possivelmente, o número a que ficou reduzida a amostra ao não incluir os 99 sujeitos considerados residuais, justifica o facto de não se terem encontrado associações significativas entre estilos e estatutos. Apesar disso, verificou-se que os adolescentes de identidade outorgada e os de identidade realizada, têm maiores níveis de supervisão que os moratória, o que faz sentido à luz do que Cakir & Aydin (2005) defendem ao relevarem a importância dos determinantes familiares no desenvolvimento da identidade dos adolescentes. Também o facto de se verificar que

pais que adoptam um estilo educativo autorizado tendem a investir mais do que alunos cujos pais adoptam um EEP negligente, confirma o postulado pelos referidos autores, entendendo que estudantes que percebem os pais como autorizados, obtêm níveis mais elevados no estatuto outorgado, e, como tal, demonstram elevados níveis de investimento.

## **5. Impacto das variáveis independentes sobre o rendimento escolar**

Tal como é defendido por Steinberg *et al.* (1992), encontramos uma relação positiva entre os níveis de supervisão e o rendimento escolar. Este resultado é consentâneo com a literatura, que afirma que a etapa da adolescência, uma das componentes do estilo autorizado que mais contribui para o desenvolvimento psicológico saudável e para o sucesso escolar é a supervisão, acrescida da aceitação parental e da autonomia.

O facto dos adolescentes enquadrados num estilo educativo autorizado terem revelado melhores resultados escolares, vai ao encontro do que é defendido por diversos autores, sendo que este estilo é caracterizado por uma proximidade calorosa dos pais e uma monitorização consistente dos mesmos, considerando-se o ambiente ideal para a obtenção de sucesso escolar de crianças e adolescentes (Baumrind, 1991 cit in Annunziata, Hogue, Faw & Liddle, 2006; Glasgow, Dornbuch, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997).

Também o nível de investimento vocacional dos adolescentes evidencia uma correlação positiva média com o rendimento escolar dos mesmos, o que faz todo o sentido ao pressupormos que o investimento se verifica quando o indivíduo faz escolhas relativamente firmes de elementos de identidade e acções dirigidas para as implementar, havendo uma preparação para o desempenho de papéis futuros, de acordo com objectivos e valores a priori definidos, fornecendo um mecanismo de integração do passado com o futuro (Costa, 1991). Neste sentido, torna-se importante focalizar a nossa atenção para a relevância da intervenção, de forma a criar condições para que a relação sujeito-mundo se vá progressivamente (re)construindo, proporcionando aos jovens experiências de aproximação à vida activa susceptível de os ajudar a transformar a sua relação com o mundo, (Gomes 2002 cit in Gomes 2003).

Foi, ainda, possível constatar que adolescentes enquadrados no estatuto difusão apresentam piores resultados escolares que os restantes participantes da amostra. Este resultado é previsível, se tivermos em conta que a auto-estima dos sujeitos difusos é facilmente manipulável pelos outros, manifestando um baixo nível de desenvolvimento do ego e do desenvolvimento cognitivo e moral. Muitas vezes os indivíduos difusos sentem-se rejeitados pelas próprias famílias, em particular pelos pais do mesmo sexo, tendendo, mais do que todos os outros estatutos, ao isolamento (Marcia, 1986). Waterman (1985), defende que sujeitos considerados difusos tendem a apresentar resultados escolares mais fracos. O facto de adolescentes outorgados e realizados apresentarem melhores resultados escolares vem ao encontro de investigações que sinalizam que os adolescentes integrados nestes estatutos realizam grandes investimento no desempenho de vários papéis sociais, nomeadamente o académico (Kroger, 2004).

## **6. Preditores do Rendimento Escolar**

Os resultados obtidos apontam para o nível de escolaridade da mãe (número de anos de estudo) enquanto principal preditor do rendimento escolar dos adolescentes da amostra. Diversos estudos apontam para a importância inequívoca do nível de escolaridade dos pais para o desempenho escolar dos filhos (Bezzerra & Kassouf, 2006; Carneiro, Meghir & Parey, 2006; Lopes, 2005). Porém, é sobretudo a escolaridade da mãe que se assume como determinante nos resultados escolares obtidos pelos filhos (Banco Mundial, 1997, *cit in* Carvalho, 2000; Lopes, 2005; Carneiro, Meghir & Parey, 2006; Seabra, Mateus & Rodrigues, 2008), facto que corrobora os resultados obtidos na presente investigação. Neste sentido, importa reflectir sobre o papel que a mulher contemporânea desempenha na família. Historicamente, o papel da maternidade sempre foi construído como o ideal máximo da mulher. As principais questões levantadas sobre a mudança do papel das mulheres na sociedade, tiveram início após a Segunda Guerra Mundial, com a crescente mobilidade da cultura ocidental (Borsa & Feil, 2008). No entanto, esta mudança dá-se com restrições, sendo que algumas mulheres percebem a convivência dos novos papéis, sejam eles de mulher mãe ou de mulher trabalhadora, de maneira ambígua, dando prioridade aos deveres maternos, nomeadamente maior dedicação à família e aos filhos, em detrimento de actividades fora do lar (Teixeira, 1999, *cit in* Borsa & Feil, 2008). Neste sentido, a mulher continua a ser tida como um elemento agregador imprescindível à unidade familiar (Favaro, 2007 *cit in* Borsa & Feil, 2008). Isto é, a

figura materna, no contexto português, continua a exercer um papel proeminente nesta área da família, sendo o pai uma figura frequentemente ausente, acentuando-se mais esta ausência nos pais menos escolarizados. Schultheiss e colaboradores (2001) constataram através de um estudo qualitativo realizado com uma amostra de jovens universitários, que estes reconheciam que a família – por ordem de importância: a mãe, o pai, os irmãos, a família alargada e os amigos – tinham desempenhado um apoio importante nos seus percursos vocacionais, através das conversas informais sobre a carreira transaccionadas no dia a dia da família, no apoio e estímulos emocionais garantidos e na disponibilização de meios tangíveis/instrumentais, como materiais didácticos e educativos imprescindíveis para o prosseguimento da formação.

Também a dimensão supervisão parental se revelou preditora do rendimento escolar, à semelhança do que postulam Cia, Pamplin & Williams (2008) tendo verificado uma influência directa desta dimensão no crescimento académico das crianças. Podemos, desta forma constatar que o controlo que é exercido pelos pais no sentido de fazer cumprir regras e os limites ditados pelas normas sociais e morais, incluindo atitudes dos pais que buscam de alguma forma controlar o comportamento, resultam num melhor desempenho escolar dos seus filhos.

Foi ainda possível constatar que o investimento vocacional se revela igualmente preditor do rendimento escolar dos adolescentes participantes no estudo, na sequência de dados discutidos anteriormente e que apontaram nesse sentido. Também este resultado era de prever, se tivermos em conta que o investimento mobiliza o sujeito a construir vínculos com o mundo (Gonçalves, 1997). Por conseguinte, o investimento numa determinada vocação pode ser observável e pode indicar melhor ou pior resolução da identidade durante o período da adolescência (Kroger, 2004).

## **Considerações Finais**

Ao concluir este estudo, importa efectuar uma reflexão sobre todo o trabalho que foi realizado, destacando os seus principais contributos e suas implicações para a intervenção psicológica e ainda sinalizando os limites e impasses do mesmo para futuros desenvolvimentos.

Atendendo à importância que se atribui à escolaridade, por se revelar determinante tanto para a inclusão no mercado de trabalho, como para o desenvolvimento do capital humano, têm-se registado em Portugal, um decréscimo das taxas de analfabetismo e de abandono escolar. A criação dos Centros Novas Oportunidades para adultos que abandonaram precocemente a escola, o alargamento e diversificação da oferta de cursos profissionalizantes e a extensão do ensino obrigatório até aos 12 anos de escolaridade, são medidas que têm sido implementadas com vista a combater o insucesso e o abandono escolar.

Assumindo a problemática do in/sucesso escolar um carácter actual e um papel preponderante no desenvolvimento social, económico, político e cultural do nosso País, têm sido várias as investigações levadas a cabo com o intuito de melhor entender este fenómeno, procurando obter soluções que contribuam para uma melhoria crescente dos resultados obtidos pelos alunos. Neste sentido, no âmbito deste estudo, entendemos que seria relevante e uma mais valia para a compreensão do mesmo, explorar os determinantes do rendimento escolar. Especificamente, procurámos, por um lado, analisar o impacto que as práticas e os estilos educativos parentais poderiam ter no rendimento escolar dos adolescentes e, por outro, estudar de que forma os níveis de investimento e de exploração vocacional poderiam influenciar os resultados escolares dos participantes.

Os resultados obtidos destacam, como principal preditor do rendimento escolar dos adolescentes, a escolaridade da figura materna, facto que corrobora o que tem vindo a ser defendido na literatura vigente, estando esta questão fortemente relacionada com o NSEC em que o aluno se encontra, o que também já tem sido bastante explorado, defendendo-se que o insucesso escolar não atinge de igual modo todas as classes e grupos sociais. Porém, é importante realçar o papel assumido pela mãe. A esta conclusão chegava Trusty e colegas (1997) ao constatarem que o factor familiar com maior preditibilidade era a variável nível socioeconómico e cultural da família; ou seja, os pais de NSEC baixo passavam menos tempo do que os de NSEC médio e alto no apoio aos seus filhos, não se envolvendo, de forma intencional, em actividades de suporte e negligenciando o apoio aos filhos nas várias tarefas de desenvolvimento.

Também os níveis de supervisão parental e de investimento vocacional podem prever os níveis de rendimento escolar dos adolescentes. Com efeito, verifica-se que as variáveis estudadas indicam constituir-se como determinantes para o rendimento escolar dos adolescentes, sendo importante ter em conta que estas não actuam isoladamente, mas em interacção. Neste sentido, os resultados alcançados corroboram a perspectiva ecológico-desenvolvimentista adoptada, reforçando a importância que uma multiplicidade de factores exerce sobre o rendimento escolar.

Nos dias de hoje, face ao cenário a que assistimos, marcado pela incerteza e pela imprevisibilidade que o futuro descarrega no presente, em que as relações entre formações, profissões e empregos têm um carácter cada vez mais precário, incerto e volátil, deveremos perspectivar a orientação profissional como uma forma de intervenção através de um processo de transformação contínua da relação que cada indivíduo estabelece com o meio envolvente. Torna-se, assim, premente o desenvolvimento de intervenções que permitam e promovam condições para a exploração reconstrutiva do investimento vocacional dos jovens, indo ao encontro daquilo que deve ser um dos princípios orientadores de uma Instituição de Ensino.

É também fundamental que se continue a investir na intervenção em termos de competências parentais, de forma a melhorar o nível de informação dos pais, a aumentar as suas competências no acesso aos recursos da comunidade, a implicá-los nas actividades escolares dos filhos, desenvolvendo uma forma de relação mais responsável no seio da família e, conseqüentemente, melhorando o bem-estar individual dos seus componentes.

Dado o papel primordial que a escola exerce na determinação do futuro dos jovens e da sociedade em geral, esta deverá promover o desenvolvimento de competências profissionais articuladas com as necessidades do mercado laboral, bem como o desenvolvimento do indivíduo como um todo, munindo-o de competências para que consiga adaptar-se à instabilidade e à incerteza profissional e sensibilizando-o para a importância da aprendizagem ao longo da vida.

Considerando o insucesso e o abandono escolar como fenómenos abrangentes e complexos, outras variáveis que para ele contribuem e que são tidas em conta no âmbito do estudo longitudinal, poderiam ter sido envolvidas nesta investigação. Assim, a análise dos resultados obtidos em articulação com os restantes dados recolhidos para o estudo longitudinal, nomeadamente as habilidades cognitivas e a motivação para o processo ensino/aprendizagem, poderá acrescentar um sentido mais completo à compreensão da problemática em questão. Realça-se, ainda, a importância de uma análise futura de outras dimensões para além das que foram tidas em conta,

nomeadamente determinantes relacionados com a própria escola, em termos das políticas educativas, das práticas pedagógicas dos professores e, até da própria cultura escolar. Poderia ser uma mais valia para a compreensão do insucesso e abandono escolar recorrer - no último momento do processo de avaliação longitudinal e como complemento às metodologias quantitativas - a metodologias qualitativas (como por exemplo, a grupos de discussão focalizada, a entrevistas semi-estruturadas ou a análise de narrativas) para nos permitir analisar os discursos dos intervenientes do processo educativo acerca do significado atribuído ao fenómeno complexo, multicausal e inter-sistémico do insucesso e abandono escolar.

Uma vez que este estudo se enquadra no segundo de três momentos de recolha de dados de um projecto longitudinal, o facto de se dispor de dados continuados do seguimento dos mesmos participantes, manifesta-se enriquecedor, abrindo uma via para outro tipo de leitura de explicação de relação entre as variáveis, nomeadamente relações causais e processuais possíveis por se tratar de um desenho longitudinal.

Considera-se que o estudo aqui desenvolvido poderá apresentar-se como mais um contributo, ainda que modesto, para a reflexão sobre a investigação que tem vindo a ser realizada na temática em questão.

## Referências Bibliográficas

Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: Entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, 1, 25-53.

Almeida, L & Mascarenhas, S. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 77-91.

Annunziata, D., Hogue, A, Faw, L. & Liddle, A. (2006). Family functioning and school success in at-risk, inner-city adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (1), 105-113.

Barbosa-Ducharne, M., Cruz, Marinho, & Grande, C. (2006). Questionário de estilos educativos parentais. *Psicologia e Educação*, 1, 63-75.

Baumrind, D. (1973). *The development of instrumental competence through socialization*. Minnesota Symposium on child Psychology. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Beekhoven, S. & Dekkers, H. (2005). Early school leaving in the lower vocational track: Triangulation of qualitative and quantitative data. *Adolescence*, 40(157), 197-212.

Benavente, A. (1976). *A escola na sociedade de classes*. Lisboa: Livros Horizonte.

Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português: Abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 15, 108-109.

Benavente, A. (1991). Insucesso escolar no contexto português: Abordagens, concepções e políticas. *Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1, 53-75.

Bezerra, M. & Kassouf, A. (2006). Análise dos factores que afectam o desempenho escolar nas Escolas das áreas urbanas e rurais do Brasil. In *Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural*. Fortaleza: Sober.

- Bong, M. (2008). Effects of parent–child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191–217.
- Borsa, J. & Feil, C. (2008). O papel da mulher no contexto familiar: Uma breve reflexão. Retirado em Junho 20, 2010, de Portal dos Psicólogos [http://www.carinecampospsicologa.com/O\\_papel\\_da\\_mulher\\_no\\_contexto\\_familiar.pdf](http://www.carinecampospsicologa.com/O_papel_da_mulher_no_contexto_familiar.pdf)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cakir, S. & Aydin, G. (2005). Parental attitudes and ego identity status of turkish adolescents. *Adolescence*, 40 (160).
- Campos, B. P. (1989). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. In *Questões de política educativa*. Porto: Edições Asa.
- Campos, B., & Coimbra, J. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Canavarro, J. M. (2007). *Para a compreensão do abandono escolar*. Lisboa: Texto Editores.
- Carneiro, P., Meghir, C. & Parey, M. (2006). The effect of mother’s schooling on children’s outcomes: Causal links and transmission channels. *University College London and Institute for Fiscal Studies*.
- Carvalho, M. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações no género. *Cadernos de Pesquisa*, 110, 143-155.
- Cia, F., Pamplin, R. & Williams, L. (2008). O impacto do envolvimento parental no desempenho académico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, 13 (2), 351-360.
- Coelho, J. (2008). Sucesso ou insucesso na matemática no final da escolaridade obrigatória, eis a questão!. *Análise Psicológica*, 26 (4), 63-678.
- Costa, M. E. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- 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(3), 465-473.
- Cross, J. H., & Allen, J. G. (1970). Ego identity status, adjustment, and academic achievement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 34, 288.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Diogo, A. (2008). *Investimento das famílias na escola*. Lisboa: Celta Editores.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 57, 879-894.
- Duarte, M. (2000). *Alunos e insucesso escolar: Um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. NewYork: Norton.
- EURYDICE. (1995). *A Luta contra o insucesso escolar: Um desafio para a construção europeia programa de educação para todos*, Lisboa.
- Fonseca, A. (1994). *Personalidade, projectos vocacionais e formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.
- Fontaine, A. (1985). Motivação para a realização de adolescentes: Perspectiva cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 53-69.
- Fontaine, A. (1988). Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 13-30.
- Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L. & Ritter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescent's attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68, 507-529.
- Gomes, C. (2003). *Modelo de intervenção em contexto de transição para a vida activa*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Gonçalves, C. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Gonçalves, C. (2008). *Pais aflitos, filhos com futuro incerto?: Um estudo sobre a influência das famílias na orientação dos filhos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Gonçalves, C., & Coimbra, J. (1994/1995). A influência do clima psicossocial da família no desenvolvimento vocacional, *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 43-52.

Gonida, E. & Urdan, T. (2007). Parental influences on student motivation, affect and academic behaviour: Introduction to the special issue. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 3-6.

Hargrove, B. K., Creagh, M. G., & Burgess, B. L. (2002). Family interaction patterns as predictors of career identity and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 185-201.

Hoffman, L. W. (1974). Effects of maternal employment on the child: A review of the research. *Development Psychology*, 10, 204-228.

Hoffman, L. W. (1980). Effects of maternal employment on academic attitudes and performance of school age children. *School Psychology Review*, 9, 319-335.

Kakihara, F. & Tilton-Weaver, L. (2009). Adolescents' interpretations of parental control: Differentiated by domain and types of control. *Child Development*, 80(6), 1722-1738.

Kimmel, D. & Weiner, I. (1985). *Adolescence: A developmental transition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Kroger, J. (2004). *Identity in adolescence, the balance between self and other*. New York: Routledge.

Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L. & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child development*, 62, 1049-1065.

Lee, F. & Ip, F. (2003). Young school dropouts: levels of influence of different systems.

*Journal of Youth Studies*, 6(1), 89-110.

Lehr, C., Hansen, A., Sinclair, M. & Christenson, S. (2003). Moving beyond dropout towards school completion: an integrative review of data-based interventions. *School Psychology Review*, 32(3), 342-364.

Lopes, M. (2005). Transições e pontos críticos das trajetórias de escolaridade: Estudo de caso em seis escolas secundárias da grande lisboa. *Interacções*, 1, 55-75.

López, E., Ochoa, G. & Olaizola, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*: 28 (4).

Maccoby, E., Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development (4<sup>th</sup> ed, pp. 1-101)* New York: Wiley.

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

Marcia, J. F. (1980). Identity in adolescence. In Adelson, J. (ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley. ork.

Marcia, J. E. (1986). Clinical implication of the identity status approach within psychological development theory. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 23-34.

Moshman, D. (2005). *Adolescent psychological development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Nowicki, S., Duke, M., Sisney, S., Stricker, B. & Tyler, M. (2004). Reducing the drop-out rates of at risk high school students: The effective learning program. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 130(3), 225-239.

Oliva, A., Parra, A. & Arranz, E. (2008). Estilos relacionales parentales e ajuste adolescente. *Infancia e Aprendizage*, 31 (1), 93-106.

Oliveira, J. (2009). *Psicologia da educação*. Porto: Livpsic.

Pires, E., Fernandes, A. & Formosinho, J. (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições Asa.

- Pires, L. (1987). Não há um, mas vários insucessos. *Cadernos de Análise Social da Educação* (pp. 11-15). Braga: Universidade do Minho.
- Ramalho, G., Ferrer, T., Perrenoud, P. (2003). *Avaliação dos resultados escolares: Medidas para tornar o sistema mais eficaz* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Randolph, K., Fraser, M. & Orthner, D. (2006). A strategy for assessing the impact of time-varying family risk factors on high school dropout. *Journal of Family Issues*, 27(7), 933-950.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: A importância do nível sócio-económico e do género. *Psicologia*, XV (1), 67-92.
- Sallis, F. J. & Owen, N. (1997). Ecological models. In K. Glanz, F. M. Lewis & B. K. Rimer (Eds.), *Health Behavior and Health Education: Theory, Research and practice* (2ª ed.), São Francisco: Jossey-Bass.
- Schultheiss, D. E. P., Kress, H. M., Manzi, A. J., & Glasscock, J. M. J. (2001). Relational influences in career development: A qualitative inquiry. *The Counseling Psychologist*, 29, 214-239.
- Seabra, T., Mateus, S. & Rodrigues, E. (2008). *Trajectórias e aspirações escolares no 9ºano de escolaridade: Diferenças de classe social, de etnicidade e de género*. Actas do VI Congresso de Sociologia – Mundo Sociais: Saberes e Práticas, Lisboa.
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Slicker, E. K. (1998). Relationship of parenting style to behavioral adjustment in graduating high school seniors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 345-372.
- Sprinthall, N., Collins, A. (1999). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steinberg, L., Elmen, J & Mounts, N. (1989). Authoritative parenting psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65,

754-770.

Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S., Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.

Strage, A. & Brandt, T. (1999). Authoritive parenting and college students' academic adjustment and success. *Journal of Educational Psychology*. 91(1), 146-156.

Sullivan, K. (2008). *O grande livro da adolescência*. Lisboa: Editorial Presença.

Taveira, M. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 173-190.

Trusty, J., Watts, R. E., & Erdman, P. (1997). Predictors of parent's involvement in theirs teens' career development. *Journal of Career Development*, 23, 189-201.

Wall, J., Covell, K., & MacIntyre, P. (1999). Implications of social supports for adolescents' education and career aspiration. *Canadian Journal of Behavior Science*, 31, 67-71.

Was, C. A. Al-Harthy, I., Stack-Oden, M., & Isaacson, R. M. (2009). Academic identity status and the relationship to achievement goal orientation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 627-652.

Waterman, A. (1985). *Identity in adolescence: Processes and contents, new directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Young, R. A. (1994). Helping adolescents with career development: The active role of parents. *Career Development Quarterly*, 43, 195-203.

Young, R. A., & Valach, L. (2000). Reconceptualising career theory and research: An action-theoretical perspective. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 115-129). Cambridge, England: Cambridge University Press.

**Anexos**

**Anexo 1**

---

**Carta de Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação**

Exmo. Sr. Encarregado de Educação,

Para que possa ser dada continuidade ao estudo sobre *Percursos Escolares na Adolescência – Determinantes sócio-cognitivo-motivacionais*, levado na cabo por uma equipa de investigadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, e no qual o seu educando participou em 2007 quando frequentava o 7º ano de escolaridade, vimos por este meio solicitar a sua autorização para que o mesmo continue a participar na referida investigação, a qual a Escola que o seu filho frequenta aceitou continuar acolher.

Neste segundo momento de recolha de dados, serão aplicados alguns instrumentos de avaliação psicológica a fim de conhecer, nomeadamente, os interesses profissionais e a maturidade vocacional dos adolescentes participantes. A recolha de dados decorrerá na sala de aula, durante um período lectivo.

À semelhança do ocorrido no primeiro momento de recolha de dados no ano lectivo 2007/2008, as informações pessoais obtidas neste estudo são confidenciais e só serão utilizadas para fins de investigação, não sendo comunicados quaisquer resultados individuais. O nome do seu filho/a não será divulgado em qualquer circunstância.

Caso não permita que o seu filho/a participe no estudo agradecemos que preencha o destacável e o entregue à Directora de Turma do seu filho/a até ao dia 19 do corrente mês de Fevereiro.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, encontramos-nos ao dispor para qualquer esclarecimento que considere pertinente

A Coordenadora do Projecto na Universidade do Porto

Orlanda Maria da Silva Rodrigues da Cruz

Porto, 2 de Fevereiro de 2010

✂-----

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado de educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ não consinto que o meu/minha filho/filha participe no estudo *Percursos escolares na adolescência – determinantes socio-cognitivo-motivacionais*.

Assinatura do Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_



**Declaração de Consentimento Informado**

Este trabalho faz parte de uma investigação que está a decorrer na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, no âmbito do projecto “*Percursos escolares na adolescência – determinantes socio-cognitivo-motivacionais*”. Uma vez que se trata de um estudo continuado no tempo, torna-se necessário garantir o vosso contacto para a próxima recolha de dados, sendo essa a razão que nos leva a fazer o levantamento dos vossos dados pessoais. No entanto, todas as informações recolhidas serão estritamente confidenciais e só serão usadas para fins de investigação, não sendo divulgados quaisquer resultados individuais. Colabore nesta investigação respondendo aos questionários que se seguem. Obrigado.

Eu, \_\_\_\_\_ tomei conhecimento que os meus dados serão utilizados apenas para fins de investigação e aceito participar no projecto “*Percursos escolares na adolescência – determinantes socio-cognitivo-motivacionais*”.

---

(assinatura)

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_



## Questionário sócio-demográfico

Nº \_\_\_\_

1. Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_ (anos) Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

2. Género:  Masculino  Feminino

### 3. Estado Civil dos seus pais

Solteiro(a)  Casado(a)  Divorciado(a)  Viúvo(a)  Em União de Facto

4. Grau/nível de Escolaridade dos Pais (coloque no quadrado respectivo a letra **M** relativa ao grau de escolaridade da sua Mãe e a letra **P** a do seu Pai)

1º Ciclo do Ensino Básico (4ª Classe)

Bacharelato

2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano)

Licenciatura

3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano)

Mestrado

Ensino Secundário (12ºano)

Doutoramento

### 5. Qual a profissão actual dos seus pais?

Pai: .....

Mãe:.....

6. Qual é a situação profissional dos seus Pais actualmente? (coloque no quadrado respectivo a letra **M** relativa à situação profissional da sua Mãe e a letra **P** a do seu Pai)

Empregado

À procura do 1º Emprego

Desempregado de curta duração

Aposentado/reformado

Desempregado de longa duração

7. Já reprovou de ano? Sim  Não

Se sim, quantas vezes? .....Em que anos de escolaridade? .....

8. No período lectivo passado, quantas negativas teve? .....

9. Pretende continuar a estudar para além do 9º ano \_\_\_\_ ou tenciona deixar de estudar? \_\_\_\_

### 10. Se respondeu antes que pretende continuar a estudar, indique:

se pretende ir fazer um curso profissional

se pretende fazer o 12º ano e deixar de estudar

se pretende fazer o 12º ano e depois seguir para fazer um curso superior

11. No momento presente, que profissão gostaria de vir a exercer na vida adulta? \_\_\_\_\_