



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento

**A vinculação aos pais e a identidade vocacional na adolescência:
Estudo Exploratório**

Sílvia Faria Valente

Coimbra, 2010



Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento

A vinculação aos pais e a identidade vocacional na adolescência:

Estudo Exploratório

Tese de Dissertação de Mestrado em Psicologia,
área de especialização em Psicologia do Desenvolvimento, sob a orientação da
Professora Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão.

Sílvia Faria Valente

Coimbra, 2010

Resumo

O desenvolvimento humano é um processo que se inicia na infância e se prolonga ao longo do ciclo vital, estando sujeito à influência de vários factores, nomeadamente da vinculação. A identidade vocacional é uma dimensão do desenvolvimento, particularmente, do âmbito vocacional, na qual o vínculo aos pais interfere de forma faseada para a consolidação de uma identidade global e coesa. Neste sentido, procurámos verificar o impacto da vinculação parental na definição da identidade vocacional de adolescentes a frequentar o ensino secundário. Foi nosso intuito analisar, neste contexto, os processos de exploração e de compromisso vocacionais. A influência dos factores sócio-demográficos nas variáveis psicológicas em análise foi tida em consideração e, em conjunto com a vinculação aos pais, procurámos verificar qual dos factores assumia um valor preditivo superior na explicação da variância da exploração e do compromisso vocacional. De forma global, os resultados obtidos apontam para uma relação significativa entre a vinculação e a identidade vocacional (exploração e compromisso), indicando que a vinculação assume um maior valor preditivo das variáveis vocacionais em análise. Para além dos aspectos já referidos, procurámos verificar de que forma as dimensões inerentes à vinculação (comunicação, confiança e alienação) se relacionavam com os processos vocacionais e constatámos, igualmente, a existência de relações significativas.

Palavras-Chave: Vinculação; Identidade vocacional; Exploração vocacional; Compromisso vocacional.

Abstract

Human development is a process which begins in childhood and continues throughout the life cycle, subject to the influence of several factors, namely attachment. Vocational identity is a dimension of the development, especially of the vocational context, in which the bond with the parents interferes, in a phased mode, in order to achieve the consolidation of a global and cohesive identity. In this sense, we tried to verify the impact of parental attachment in the definition of the vocational identity of adolescents attending high school. It was our aim to analyze, in this context, the processes of vocational exploration and commitment. The influence of social and demographic factors in the psychological variables in analysis was taken into account, and along with the attachment to the parents, we seek to verify which of the factors assumed a higher predictive value in the explanation of the variance of vocational exploration and commitment. On the whole, the results obtained suggest a significant relationship between attachment and vocational identity (exploration and commitment), showing that attachment assumes a higher predictive value of vocational variables in analysis. Beyond these aspects, we seek to check how the dimensions inherent to attachment (communication, trust and alienation) were related to the vocational processes and we also established the existence of significant relationships.

Keywords: Attachment; Vocational identity; Vocational exploration; Vocational commitment.

Resumé

Le développement humain est un processus qui commence dès l'enfance et se poursuit tout au long du cycle de vie, soumise à l'influence de divers facteurs, y compris l'attachement parentale. L'identité professionnelle est une dimension de développement, en particulier le contexte professionnel, dans lequel le lien aux parents interfère de manière progressive, afin de consolider une identité globale et cohérente. En ce sens, nous avons essayé de vérifier l'impact de l'attachement parental dans la définition de l'identité professionnelle des adolescents qui fréquentent l'école secondaire. C'est notre intention d'examiner dans ce contexte, le processus d'exploration professionnelle et de l'engagement. L'influence des facteurs sociodémographiques sur les variables psychologiques en analyse a été considérée, bien que les liens envers les parents. Avec ça, nous avons essayé de déterminer lequel de ces facteurs pris une valeur prédictive supérieure vis-à-vis de l'explication de la variance de l'exploration professionnelle et de l'engagement. Dans l'ensemble, les résultats indiquent une relation significative entre l'attachement et l'identité professionnelle (exploration et de l'engagement), ce qui indique que la liaison prend une valeur plus prédictive des variables dans l'analyse professionnelle. Au-delà des aspects déjà mentionnés, nous avons tenté de vérifier comment les dimensions inhérentes à la relation (communication, la confiance et l'aliénation) étaient liées à des processus vocationnels et nous avons constaté aussi l'existence de relations significatives.

Mots-clés: Attachement; Identité professionnelle ; Exploration professionnelle ; Engagement professionnel.

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Paula Paixão, os meus mais sinceros e profundos agradecimentos em virtude de toda a orientação e dedicação providenciada para a elaboração deste trabalho. Obrigada pela transmissão de conhecimentos teóricos e técnicos que ajudaram a manter vivo o orgulho e o prazer em realizar este trabalho. Muito obrigada!

À Professora Doutora Teresa de Sousa Machado, o meu profundo agradecimento pela disponibilidade e apoio constantes, na transmissão de conhecimentos teóricos e metodológicos que permitiram que este trabalho pudesse ser concretizado com maior rigor. Muito obrigada!

Obrigada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, por ministrar um mestrado académico na área de especialização com que mais me identifico.

A todas as escolas secundárias, encarregados de educação e alunos que tão amavelmente aceitaram colaborar neste estudo, os nossos agradecimentos.

Família (Pai, mãe e irmão) muito obrigada pelo incentivo para alcançar objectivos superiores, e pela força proporcionada nesta etapa. Muito obrigada por me compreenderem e apoiarem nos momentos de maior cansaço e por demonstrarem orgulho no meu trabalho. O vosso apoio transformou pequenas fraquezas numa enorme força. Muito obrigada pela segurança e pelo carinho!

Obrigada ao Vasco pelo apoio, pelos sorrisos e pela motivação. Obrigada pela compreensão nos momentos de maior indisponibilidade minha. Obrigada por partilhares as alegrias dos pequenos sucessos alcançados e pelo conforto perante os obstáculos surgidos, tentando sempre diminuir a sua importância e oferecendo uma imagem positiva do futuro.

Obrigada Diana e Rita, por partilharem comigo a realização deste mestrado e desta dissertação. O nosso companheirismo e reciprocidade tornaram esta fase muito mais divertida e mais fácil.

Obrigada Carla por teres acompanhado todo o meu percurso de vida e académico e ainda que não tenhas contribuído directamente para a realização deste trabalho, a tua confiança no futuro foi realmente contagiante ao ponto de me tornar uma pessoa persistente nos meus ideais e objectivos!

Obrigada a todos os amigos e colegas de trabalho que contribuíram com amizade, apoio e força para a conclusão desta etapa.

Professor Justino Pereira, muito obrigada por ter contribuído, amavelmente, para a concretização deste mestrado académico e desta dissertação, analisando o seu conteúdo à luz da boa Língua Portuguesa!

Sumário

Introdução	11
PARTE I. Revisão da Literatura	
Capítulo I. A Adolescência enquanto período do desenvolvimento humano	15
1.1. Características principais	15
1.2. Missão: construção da identidade	17
1.2.1. Teoria psicossocial de Erikson	19
1.2.2. Modelo dos estatutos da identidade de Marcia	22
1.2.2.1. Progressão sequencial dos estatutos da identidade	26
1.2.3. Modelo de formação da identidade	28
1.3. As relações sinérgicas: adolescente-família-pares	31
1.3.1. Teoria Bio(Ecológica) do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner	31
1.3.2. A influência parental na formação da identidade	35
1.3.3. O espaço psicológico dos pais e dos pares na vida do adolescente	36
Capítulo II. A vinculação	37
2.1. Definição e conceitos teóricos	37
2.1.1. Modelos Internos Dinâmicos	38
2.2. Sistema comportamental de vinculação e sistema de <i>caregiving</i>	41
2.3. Padrões de vinculação	44
2.3.1. Padrão de Vinculação Seguro	44
2.3.2. Padrão de Vinculação Inseguro-Ambivalente	45
2.3.3. Padrão de Vinculação Inseguro-Evitante	46
2.3.4. Padrão de Vinculação Desorganizado	46
2.4. A vinculação ao longo do desenvolvimento: ênfase na adolescência	48
2.4.1. Importância e reorganização dos laços afectivos ao longo da vida	48
2.4.2. A vinculação no ajustamento psicossocial dos adolescentes	50
2.4.2.1. A vinculação no ajustamento académico	52
2.4.3. Vinculação, evolução e género – dados empíricos	53
2.5. A identidade e a vinculação nos adolescentes – conclusões empíricas	55
Capítulo III. O desenvolvimento vocacional	57
3.1. Paradigmas clássicos	58
3.1.1. Teoria Tipológica de Holland – Abordagem Diferencial	58

3.1.2. Teoria Desenvolvimentista de Super	60
3.1.2.1. A maturidade vocacional	61
3.1.3. Teoria de Roe – Abordagem Psicodinâmica	62
3.1.4. Perspectiva Desenvolvimentista-Contextualista de Vondracek, Lerner e Schulenberg	64
3.2. A exploração vocacional	65
3.2.1. Sub-estádios da exploração vocacional	67
3.2.2. Exploração vocacional: da infância para a adolescência	70
3.2.2.1. A dimensão temporal do futuro	71
3.2.3. O género e a idade na exploração vocacional	72
3.2.4. A vinculação e a exploração vocacional	73
3.3. A (In)decisão vocacional	75
3.3.1. A concepção da indecisão vocacional na perspectiva construtivista de Savickas	75
3.3.2. Perfis individuais e modelos de decisão vocacional	75
3.3.3. Factores de influência na decisão vocacional	76
3.3.3.1. O sistema familiar no processo de decisão vocacional	80
3.4. A cristalização da escolha vocacional / da carreira	81
Capítulo IV. As crenças de auto-eficácia	82
4.1. A auto-eficácia no desenvolvimento vocacional	83
4.1.1. A auto-eficácia e a identidade vocacional	83
Capítulo V. As actividades extra-curriculares estruturadas	84
Capítulo VI. A Identidade vocacional	86
6.1. Conceptualização teórica	86
6.2. Aspectos sócio-demográficos e vocacionais da identidade	88
PARTE II. Componente Empírica “A Vinculação aos Pais e a Identidade Vocacional”	95
Capítulo I. Objectivos, formulação do problema e das hipóteses do estudo	96
Capítulo II. Parâmetros metodológicos	97
2.1. Amostra	97
2.1.1. Critérios de Amostragem	97

2.1.2. Caracterização da amostra	98
Capítulo III. Caracterização dos instrumentos utilizados	103
3.1. <i>Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA)</i> (Armsden & Greenberg, 1987- Adaptação portuguesa de Machado e Oliveira, 2007	103
3.2. Identidade Vocacional – <i>Shell Study</i>	105
3.3. Padrão Individual de Realização de Projectos – <i>Groningen Identity Development Scale</i> (PIP-GIDS) (Bosma, 1985 – Adaptação portuguesa de Franco-Borges, 2001)	106
Capítulo IV. Procedimentos	107
Capítulo V. Apresentação dos resultados	109
5.1. Resultados de H1	109
5.2. Resultados de H2	114
5.3. Resultados de H3	117
Capítulo VI. Discussão dos Resultados	120
Capítulo VII. Conclusão e considerações finais	133
Capítulo VIII. Referências bibliográficas	137

Sumário das Figuras

Figura 1. Progressão dos Estatutos de Identidade a partir das Identidades Outorgada e Difusa	26
Figura 2. Esquema explicativo da evolução dos estatutos a partir da Identidade Difusa	27
Figura 3. Esquema explicativo da regressão da Identidade Realizada	28

Sumário dos Quadros

Quadro 1. Distribuição da amostra segundo o género	98
Quadro 2. Distribuição da amostra segundo a idade	98
Quadro 3. Distribuição da amostra segundo o ano de escolaridade e retenção académica	98
Quadro 4. Distribuição da amostra segundo a habilitação literária dos pais	99
Quadro 5. Distribuição da amostra segundo OEV, tomada de decisão, grau de certeza da tomada de decisão e motivos para a tomada de decisão	100
Quadro 6. Distribuição da amostra pelas figuras de influência na tomada de decisão	101
Quadro 7. Distribuição da amostra pelos meios de residência	102
Quadro 8. Distribuição da amostra pelas actividades extra-curriculares estruturadas	103
Quadro 9. Estatísticas descritivas do IPPA na amostra (global e dimensões)	104
Quadro 10. Estatísticas descritivas do PIP-GIDS na amostra	107
Quadro 11. Estatísticas Descritivas (IPPA total <i>versus</i> Shell Study)	110
Quadro 12. Resultados das médias entre os diferentes estatutos de identidade	110
Quadro 13. Estatísticas Descritivas (IPPA total <i>versus</i> Grupos PIP-GIDS)	112
Quadro 14. Resultados significativos da comparação entre médias (IPPA total)	113
Quadro 15. Valores estatísticos esperados/observados (Grupos IPPA <i>versus</i> Grupos PIP-GIDS)	113
Quadro 16. PIP-GIDS: Valores descritivos e estatísticos da relação entre géneros	114
Quadro 17. Valores descritivos e estatísticos (exploração vocacional <i>versus</i> meios de residência)	117
Quadro 18. Diferenças entre os grupos	117
Quadro 19. Sumário do modelo de regressão múltipla relativa à exploração vocacional	118
Quadro 20. Coeficientes β obtidos na análise de regressão hierárquica para as variáveis predictoras	119
Quadro 21. Sumário do modelo de regressão múltipla relativo ao compromisso vocacional	119
Quadro 22. Coeficientes β obtidos na análise de regressão hierárquica para as variáveis predictoras	119

Anexos

Anexo 1. Consentimento Informado (Directores das Escolas)
Anexo 2. Consentimento Informado (Encarregados de Educação)
Anexo 3. Questionário sócio-demográfico
Anexo 4. <i>Inventory of Parent and Peer Attachment</i>
Anexo 5. Questionário <i>Shell Study</i>
Anexo 6. <i>Padrão Individual de Realização de Projectos – Groningen Identity Development Scale</i>

Introdução

O desenvolvimento humano é um processo contínuo que decorre ao longo do ciclo vital e que tem o seu início na infância. Nesta etapa, é o contexto familiar e, principalmente, as figuras parentais, que assumem uma maior importância para a criança. São estes ou outras figuras de referência que promovem segurança, apoio e suporte emocional para que a criança explore adequadamente o meio que a envolve. Portanto, são as figuras primárias que tendem a encorajar, de forma mais significativa, a criança e/ou o adolescente no seu processo de autonomização e separação psicológica. É esta relação que, em certa medida, permite que a criança e o adolescente consigam expandir, de forma adequada, a sua actividade exploratória.

Ao longo do seu desenvolvimento, o adolescente vai experimentando papéis sociais, os quais permitem, de forma faseada, a definição de uma identidade coesa, a qual tende a ser consistente com os valores transmitidos pela família, em detrimento da influência dos pares. Uma identidade coesa implica que os vários domínios da vida do sujeito se interliguem de forma harmoniosa. Portanto, a identidade só estará coesa quando o sujeito tiver realizado uma exploração em vários domínios, como por exemplo, o pessoal, social, vocacional, entre outros.

Efectivamente, no contexto escolar é muito valorizado o processo de orientação escolar e vocacional, o qual também se direcciona para o investimento na exploração, de forma a que todas as dúvidas (de cariz vocacional/profissional) dos adolescentes se possam dissipar, e assim, tomar uma decisão consciente e comprometer-se com ela. De certa forma, segue-se o modelo tipológico de Holland, na medida em que os adolescentes procuram uma área vocacional/profissional que se adeque às suas características pessoais, interesses e aspirações vocacionais. No entanto, parte da população adolescente evidencia confusão nos seus interesses, nas suas escolhas, o que acaba por prejudicar os processos de exploração e compromisso vocacionais. E é neste contexto que a intervenção psicológica sobressai ao procurar perceber que agentes e/ou antecedentes podem interferir nestes processos.

De facto, muitos são os estudos que documentam associações positivas entre o desenvolvimento vocacional e a vinculação, e muitos são os estudos que procuram perceber que variável melhor prediz o investimento dos adolescentes na exploração e no compromisso vocacional. As variáveis familiares são significativas, neste âmbito, mas nem sempre se direccionam concretamente para a relação de vinculação.

A assumpção da vinculação como potencial preditor do desenvolvimento da identidade vocacional dos adolescentes foi o ponto de partida deste trabalho, daí a sua pertinência.

Neste sentido, é nosso objectivo perceber se a variação dos níveis de vinculação influencia os níveis de exploração e compromisso vocacionais, e se os estatutos de identidade se alteram em função da vinculação aos pais. O estudo destas relações efectuou-se numa amostra de alunos do ensino secundário, os quais já fizeram pelo menos uma escolha e estão prestes a comprometer-se com outra, e nos quais a identidade, apesar de poder estar ainda numa fase de confusão, tende a tornar-se mais coesa e realizada. Por outro lado, acreditamos que percepção da relação que os adolescentes mantêm com as suas figuras de vinculação tende a ser mais realística.

Ainda que estas temáticas tenham já sido alvo de investigações empíricas de grande amplitude, relembramos a pertinência e importância que este estudo de carácter exploratório tem para nós.

A definição dos objectivos deste estudo partiu da leitura da vasta bibliografia existente, que permitiu estruturar este trabalho em duas partes. Assim, a primeira parte, de cariz mais teórico, permitiu apresentar e contextualizar as variáveis centrais do nosso estudo. De forma sintética e tendo em conta a diversidade de literatura científica, procurámos fazer confluir a informação teórica mais pertinente (abordagens e paradigmas dominantes), apresentando, em simultâneo, estudos empíricos realizados em contexto internacional e nacional, que pudessem fundamentar o nosso trabalho.

Numa primeira instância, considerámos importante contextualizar a adolescência enquanto estágio do desenvolvimento humano, e enquanto fase de desenvolvimento da identidade (apresentando algumas teorias subjacentes). Uma vez que nesta etapa o sujeito se desenvolve e interage com vários contextos, destacámos Bronfenbrenner, procurando sempre perceber a relação com as figuras primárias, independentemente do contexto. Estas concepções teóricas levaram-nos a debruçar sobre a área da vinculação (teorias principais) e sobre a sua relevância para o desenvolvimento do ser humano. Nesta linha de raciocínio, demos principal importância, tendo em conta o objectivo geral do estudo, ao desenvolvimento vocacional. Por isso, apresentaremos as suas abordagens, realçando alguns processos vocacionais, tais como a exploração vocacional, a decisão vocacional, bem como a importância das crenças de auto-eficácia e das actividades extra-curriculares estruturadas, nos processos vocacionais nucleares (exploração e compromisso). Constituiu-se, ainda, nossa preocupação apresentar bibliografia que enquadrasse o sistema familiar no

desenvolvimento vocacional dos adolescentes. Por fim, e tendo em conta que apresentámos capítulos separados para cada tema (adolescência/construção da identidade; vinculação; desenvolvimento vocacional), foi-nos possível reflectir sobre a identidade vocacional, conjugando todas as variáveis tratadas.

A diversidade das referências bibliográficas a que aludimos anteriormente, permitiu-nos reflectir sobre diversas relações, e conduzir-nos à realização da segunda parte do nosso trabalho, que é composta por vários capítulos dedicados aos aspectos empíricos do estudo que efectuámos. Assim, apresentaremos o nosso objectivo geral e a formulação das hipóteses que orientaram a nossa investigação. Procederemos à apresentação da amostra (incluindo critérios de amostragem), dos instrumentos, dos procedimentos utilizados, bem como dos resultados obtidos.

Por último, procederemos à discussão dos principais resultados obtidos e respectivas implicações. Finalizaremos com uma conclusão, que se constitui como um momento de reflexão sobre as questões que orientaram este estudo e aquelas que derivaram do mesmo.

PARTE I

REVISÃO DA LITERATURA

Capítulo 1. A adolescência enquanto período do desenvolvimento humano

A adolescência é um período do desenvolvimento humano, um período de transição em que os sujeitos passam por muitas mudanças físicas, hormonais e psicológicas. Sob o ponto de vista do senso comum, a adolescência é um período conturbado, de muita rebeldia e vulnerabilidade. Por este motivo, muitos investigadores têm dedicado uma especial atenção a esta etapa do ciclo vital, debruçando-se sobre as mudanças que ocorrem, pesquisando os factores que despoletam essas mudanças, de forma a perceberem o impacto que as mesmas têm nos vários domínios da vida dos adolescentes, bem como nas suas relações. Efectivamente, ao longo das investigações realizadas no âmbito da adolescência, tem sido possível constatar que os indivíduos que se encontram nesta etapa da vida têm sido caracterizados ora pela inconstância emocional, ora pela racionalidade.

No entanto, é certo que a adolescência é um elo de ligação e de contradição entre as fases anteriores e subsequentes; é uma fase que se distingue da inocência típica da infância e da maturidade esperada da adultez; sucintamente, a adolescência é o período do ciclo vital que integra “o ideal de maturidade e equilíbrio” (Rosa, 2002, p.227), responsável por integrar todas as aprendizagens antecedentes de forma a alcançar a plenitude do ser adulto.

Podemos, então, conceber a adolescência como um processo de construção, para o qual é imprescindível o suporte e apoio parental que, entre outros condicionantes, proporciona ao adolescente um desenvolvimento normal e saudável.

1.1. Características principais

Sendo a adolescência uma etapa de transição, que se situa entre a infância e a vida adulta, ela pode ser dividida em 3 fases: pré-adolescência, adolescência média e adolescência tardia; neste sentido são visíveis as transformações físicas, psicológicas e sociais pelas quais passa o indivíduo na adolescência, as que vão desempenhar um papel marcante em todo o seu processo de desenvolvimento, influenciando, nomeadamente, a construção da sua identidade. Entre muitas mudanças destaca-se um aspecto proeminente: a renovação da representação parental (Martins, 2005).

Provavelmente e muito devido às principais concepções epistemológicas decorrentes da Psicologia do Desenvolvimento, a adolescência é uma etapa do desenvolvimento humano comumente associada à inconstância das atitudes e opiniões, ao aumento da emotividade, irritação e de *stress*, (Stanley Hall, 1904, in Oliveira, 2006)

bem como à suposta quebra de relações sólidas e ao nascimento de relações novas, sendo acompanhadas por um processo de socialização que se reformula e actualiza. É no âmbito da alteração das suas relações que se dão as mais inesperadas transformações sociais e pessoais dos adolescentes, que vão exercer influência na construção da sua personalidade e identidade, bem como nas suas relações, tanto familiares como extra-familiares.

De facto, a aquisição da autonomia e a distância que gradualmente separa os adolescentes do sistema familiar são acompanhadas por características próprias da adolescência, as quais estão mais acentuadas em determinados indivíduos do que noutros. Elkind (1984, cit in Papalia, Olds & Feldman, 2001) apresenta várias características que podem ditar, mais tarde, atitudes, relações interpessoais e escolhas.

Assim, surge a “argumentação”, que consiste nas constantes medidas de reflexão e contestação que o adolescente tem necessidade de revelar para exacerbar a sua opinião relativa a um problema. De facto, os adolescentes começam a perceber que os seus pais não são os “heróis” que imaginavam e que apresentam falhas, e neste sentido estas falhas são contestadas por eles. De facto, Allen e Land (1999) referem que “(...) o adolescente pode eventualmente reconhecer que os pais [já] não cumprem [forçosamente] as suas necessidades de vinculação (...)” (in Machado & Oliveira, 2007, p. 101). Nesta linha de raciocínio, perante a conflitualidade que caracteriza as relações dos adolescentes com as figuras de autoridade, Stanley Hall (1906/1914) responsabiliza a indeclinável adaptação às mudanças corporais e às exigências sociais e pessoais que a futura vida adulta desde cedo começa a impor (cit in Papalia et. al., 2001). Tendo por base este pressuposto, esta “argumentação” poderá ser uma manifestação intencional da autonomia que cada vez mais caracteriza a essência destes adolescentes.

Uma outra característica é designada de indecisão e é tida como “imagem de marca” típica da adolescência. A indecisão refere-se ao facto que os adolescentes se encontram confusos em determinar a melhor escolha e/ou decisão perante uma diversidade de oportunidades que a vida apresenta. Este facto aparece, de certo modo, associado ao conceito de moratória psicossocial proposto por Erikson (1968), que consiste num período por excelência disponibilizado pela sociedade e que permite o adiamento de compromissos e responsabilidades, de modo a que os adolescentes possam experimentar diversos papéis e experiências com o objectivo de determinar o seu futuro, nos vários domínios que ele abrange (cit in Papalia, et al., 2001; Papalia & Olds, 2000), tais como as suas escolhas vocacionais e profissionais.

Como foi anteriormente referido, o adolescente deve preparar-se para o seu futuro, traçando caminhos, de forma a integrar-se bem na vida social e, portanto, é essencial que possua uma base moral sólida e correcta, adequada aos princípios da sociedade, privilegiando-se nesta etapa o desenvolvimento moral e social. O adolescente abandona o egocentrismo característico da infância, começando a descentrar-se de si (Duarte & Vilaça, 2004), o que lhe permite construir ideologias e valores sociais e éticos, que o leva ou não a reger-se pelos valores, regras e convenções socialmente inculcados (Kohlberg, 1981 cit in Sousa, 2006).

Em termos normativos, os adolescentes encontram-se na fase de moralidade convencional, na qual as regras e valores sociais já estão interiorizados e a lei é percebida como igual para todos (Sousa, 2006). Assim, os adolescentes interagem com a sociedade de um modo funcional, comportando-se de forma normal e desejada, o que nos leva a considerar que eles têm noção que durante o seu percurso de vida terão que tomar decisões, e que para essas é importante explorar e investir nas mesmas, e um exemplo dessas decisões será inevitavelmente o seu percurso vocacional. Neste sentido, o desenvolvimento e o raciocínio moral assumem uma dimensão crucial na adolescência, principalmente no controlo dos impulsos, importante para resolver as suas “crises pessoais” e, concomitantemente, as suas escolhas e decisões.

Desta forma, parece importante salientar que a cultura tem um peso importante na formação do indivíduo enquanto ser único e diferenciado, uma vez que diferentes aspectos culturais aceleram ou retardam a ocorrência de determinados acontecimentos normativos (e.g., a vida reprodutiva) e decisões associadas à vida (e.g., escolhas profissionais) (Kroger, 2004; Oliveira, 2006). Este pressuposto está bem evidente na afirmação proferida por Sprinthal & Collins (2008) “(...) a adolescência (...) comece com a biologia e termine com a cultura” (p. 407). Este facto pode explicar muitos comportamentos da adolescência aparentemente inadequados, isto porque as exigências e expectativas próprias da cultura onde os adolescentes se desenvolvem são as responsáveis pela agitação e tensão experimentadas nesta etapa da vida (Sprinthall & Collins, 2008).

1.2. Missão: construção da identidade

A nível desenvolvimental, é essencial que o indivíduo desenvolva uma organização estrutural capaz de dar resposta às conjunturas que surgem ao longo do desenvolvimento, com o intuito de promover e alcançar a maturidade (Kroger, 2004).

Saber viver em grupo, em sociedade implica ter uma identidade social. No entanto, esta identidade só é passível de ser construída quando a pessoa se identifica consigo própria, quando a sua identidade pessoal está harmoniosamente construída, estando, assim, apto para distinguir a sua unicidade dos outros. Neste sentido, e tal como advogam Kimmel e Weiner (1998, cit in Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2003), esta capacidade do indivíduo compreender ou não a sua singularidade e se distanciar dos outros irá definir se a identidade é ou não consistente e adequadamente desenvolvida. De facto, tal como é enunciado por Adams e Marshall (1996, in Kroger, 2004), a identidade envolve micro-níveis (e.g., interações com outros) e macro-níveis (e.g. ideologias culturais) de influência, ou seja, os adolescentes deparam-se com factores interpessoais, intrapessoais e culturais que se tornarão decisivos na formação da sua identidade (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2003). Aliás, tanto nas teorias psicodinâmicas como nas teorias psicossociais, a resolução de uma crise/problema é algo central, o que remete para a capacidade do sujeito em realizar uma diferenciação entre o mundo interior e exterior, de forma a alcançar uma estrutura psíquica integrada e organizada, expressando adequadamente o seu *self* no mundo exterior (Freud, 1953; Freud, 1958; Erikson, 1968; Blos, 1979, in Taveira, 2000), exaltando-se a importância do processo de separação e individuação, durante a adolescência, e mesmo durante a jovem adultez (Blos, 1967/1979, in Besser & Blatt, 2007). Percebe-se, neste contexto, a significância que os outros têm no desenvolvimento do adolescente, tal como defende Erikson (1968, cit in Kroger, 2004, p. 11):

“Os outros assumem uma maior importância, já que para além de serem importantes fontes de identificações, tornam-se agora agentes independentes que ajudam no reconhecimento do ”verdadeiro eu”. Todavia, Erikson valorizava a importância do contexto neste processo. Ele também encarava o desenvolvimento da identidade como uma relação recíproca entre o indivíduo e o contexto, um processo de reconhecimento e de ser reconhecido por “aqueles que contam”.

Deste modo e se tivermos em conta os pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento, o adolescente deve integrar todas as aprendizagens adquiridas em diferentes contextos na infância, as quais serão importantes para a continuidade do processo de construção de identidade que se iniciou nessa etapa.

Vários estudos realizados (Erikson & Erikson, 1997; Arnett, 2000; Dusek & McIntyre, 2003, in Pasupathi & Hoyt, 2009) indicam que a adolescência e jovem adultez

são os períodos do ciclo vital mais significativos para a construção e desenvolvimento da identidade e do “eu”, sendo que, como já referia Erikson, em 1968 (in Luyckx, Vansteenkiste, Goosens & Duriez, 2009), este deveria possuir um sentido personalizado e integrador. No fundo, e tal como corroboram Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvares (2003), a construção da identidade é “(...) o passo crucial da transformação do adolescente em adulto produtivo e maduro” (p.107). Neste âmbito, Bosma (1994, in Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvares, 2003) reforça que são as mudanças com que a adolescência se depara que a tornam um período privilegiado na construção da identidade, apesar de defender que só com a maturação cognitiva é que estes indivíduos se tornam capazes de tomar decisões conscientes.

Por fim, mas não menos importante, torna-se substancial referir que apesar do desenvolvimento da identidade se evidenciar na adolescência, é de facto na infância que este processo se inicia, dada a urgência em *esculpir o self* (Steinberg, 1996, in Besser & Blatt, 2007), muito provavelmente devido “à corrida contra o tempo” em que as sociedades ocidentais vivem. A verdade é que a adolescência é, citando Machado e Fonseca (2009, p. 461), “(...) um período de novas oportunidades de exploração (...).

Neste âmbito, faz todo o sentido referir os paradigmas teóricos subjacentes à explicação do desenvolvimento da identidade no adolescente, os quais consideram a formação da mesma como sendo uma das principais tarefas da etapa desenvolvimental em estudo.

1.2.1. Teoria psicossocial de Erikson

Erikson inovou o estudo desta questão ao atribuir uma importância acrescida à construção e formação da identidade.

A adolescência é para Erikson (1956, 1963, in Marcia, 1966) uma fase de compromisso ideológico e crescimento ocupacional, o que nos permite perceber o enfoque atribuído à identidade nesta etapa do ciclo vital. Aliás, tal como Watterman já referia em 1982, também outros autores destacaram o facto de que as principais resoluções da construção da identidade não tenderiam a acontecer antes dos 11-12 anos de idade (Adams, Ryan, Hoffman, Dobson, & Nielsen, 1985).

De acordo com o Erikson (1972), a identidade passa pela construção de uma imagem inter e intrapessoal à luz de convicções próprias, o que tornará possível delinear um destino a seguir (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2003).

Erikson (1961, in Kroger, 2004) previu, na adolescência, um conjunto de oportunidades essenciais para a construção da identidade, processo este que se baseia na ideia de que todas as identificações prévias da infância seriam incorporadas e se transcenderiam de forma a produzir um “todo” novo, tendo em conta que o adolescente está, nesta fase, perante decisões importantes para o futuro (e.g., escolher uma profissão, tornar-se um cidadão) (Marcia, 1966).

Parafraseando Dunkel e Sefcek (2009), a teoria Eriksoniana é, no que toca ao desenvolvimento humano, uma teoria central e com uma maior capacidade de influência neste grande domínio da Psicologia, baseando-se no princípio epigénico, que no fundo levou Erikson (1950) a formular tarefas ou crises específicas para cada etapa ao longo do ciclo vital, as quais surgem, segundo Carvalho (1996) e Gallatin (1978), a partir das dimensões institucional, sociocultural, histórica e biológica (in Oliveira, 2006). Este princípio estabelece que a identidade é um processo que se desenvolve através da interacção pessoa-meio ao longo de estádios sucessivos, os quais só são alcançados quando a crise do estádio precedente é resolvida, sugerindo um *continuum*, em detrimento de categorias de desenvolvimento.

A construção da identidade passa por oito estádios, os quais são caracterizados pela possibilidade de incorporar papéis sociais (Erikson, 1968, in Taveira, 2000). Oliveira (2006) acrescenta, ainda, que cada estádio está vinculado a duas situações indissociáveis, nomeadamente às condições evolutivas do ego e às exigências sociais.

A confiança constitui-se como a primeira tarefa a ser realizada pela criança, a qual conta necessariamente com o apoio dos cuidadores. É, portanto, imprescindível que haja uma relação recíproca entre a criança e os pais, caracterizada pela responsividade, protecção e segurança por parte dos últimos. Se a crise for ultrapassada, a criança alcança a segurança, caso contrário, a desconfiança e a insegurança perante o futuro serão o produto final, podendo comprometer todas as suas escolhas. Estamos, então, no estádio “Confiança *versus* Desconfiança”.

O segundo estádio “Autonomia *versus* Vergonha” está associado à capacidade de exploração exibida pela criança, que deverá ser monitorizada pelos cuidadores. É possível, constatar a influência que a confiança terá nesta etapa de desenvolvimento, principalmente ao nível do auto-controlo. Normalmente, o fracasso manifesta-se em crianças que são mais orientadas pelos outros e que evitam realizar escolhas de forma autónoma; este facto pode determinar, à *posteriori*, a sua identidade global, e de forma mais particular, a sua identidade vocacional.

A aquisição da confiança e autonomia terão, em conjunto, impacto no terceiro estágio de desenvolvimento psicossocial “Iniciativa *versus* Culpa”, no qual é esperado que a criança direcione as suas actividades e acções para objectivos concretos, sem que sinta sentimento de culpa.

À medida que o indivíduo se vai desenvolvendo em termos cognitivos, chega a uma altura da sua vida em que se vai descentralizando de si, começando, inevitavelmente, a comparar-se aos outros, o que vai potenciar o desenvolvimento da *metacognição* (Campos, 1998). É neste sentido que surge o quarto estágio proposto por Erikson, “Indústria *versus* Inferioridade”, no qual é normativo que as crianças procurem desenvolver competências culturalmente importantes. Esta capacidade só será passível de ser posta em acção se as crianças tiverem um sentido de iniciativa, caso contrário experimentarão um sentimento de inferioridade em relação aos seus pares.

É na chegada à adolescência, e por isso no quinto estágio “Identidade *versus* Confusão de Papéis”, que o indivíduo terá de realizar com sucesso a tarefa que Erikson identifica, a identidade. A fidelidade é um constructo fundamental na formação da identidade, a qual deverá ser caracterizada pela continuidade do seu “eu”. Campos (1998) citando Costa (1990), apresenta um conjunto de factores que podem “encaminhar” o adolescente para o pólo negativo deste estágio, nomeadamente o desenvolvimento inadequado da autonomia, dificuldades na experimentação de papéis, sentido insuficiente da eficácia de realização, conflito entre as expectativas sociais e as dos pares, existência de um grau insuficiente de confiança básica e uma lacuna de suportes sociais básicos. A partir desta caracterização, é possível depreender o poder inegável da vinculação na infância e ao longo de todo o desenvolvimento. No entanto, Erikson (1976, 1980, in Oliveira, 2005) “prescreve” um período de moratória psicossocial, que consiste num tempo por excelência atribuído aos adolescentes para que possam experimentar diversos papéis, sem que tenham de se comprometer nem se responsabilizar com qualquer um deles, mesmo que a sociedade os pressione para tomarem uma decisão no seu percurso escolar e/ou profissional.

A identidade é a partir deste momento a chave do sucesso nas seguintes fases do ciclo vital, uma vez que no estágio subsequente, “Intimidade *versus* Isolamento”, o jovem adulto estará perante a tarefa de se ligar ao outro, desenvolvendo e aperfeiçoando as competências de partilha e de comprometimento, geralmente com um par romântico.

O sentido de continuidade ao longo do ciclo vital está, de facto, presente em todos os estádios. A confiança, autonomia, iniciativa, mestria são “ingredientes” necessários para

que agora o adulto consiga ser produtivo, trabalhar para educar os filhos e experimentar sentimentos de generatividade, ao invés de estagnação.

Por fim, mas não menos importante, surge o estágio da “Integridade *versus* Desespero”, que implica que os indivíduos, agora idosos, façam uma retrospectiva da sua vida e experimentem sentimentos ou de satisfação ou de arrependimento (Dunkel & Sefcek, 2009).

Em jeito de conclusão, é indubitável o sentido de individualidade e continuidade atribuído à identidade do ego, e é inegável que este surge da necessidade de estabelecimento de um compromisso para o indivíduo assegurar um estatuto na sociedade (Erikson & Erikson, 1997, in Pasupathi & Hoyt, 2009), sendo a exploração um processo fundamental.

Nesta linha de raciocínio, a construção da identidade pode ser, segundo Erikson (1968) e Blos (1979), activa ou passiva. A formação activa caracteriza-se pela exploração e pelo comprometimento sólidos, os quais conduzem a uma estrutura mental organizada e a um *self* consistente com a realidade, o que origina sentimentos de competência, segurança, certezas e decisões correctas. Por outro lado, os adolescentes que se caracterizam por uma construção da identidade passiva, experimentam sentimentos de dúvida em relação às opções e mesmo em relação ao seu próprio *self*, o que desencadeia alguma resistência ao momento de tomarem decisões finais; estes adolescentes prescindem, muitas vezes, de uma escolha pessoal acertada, conformando-se com as decisões que parecem ser socialmente mais correctas (*foreclosing*) (Taveira, 2000).

Mas porquê atribuir tanta importância à construção activa da identidade? De acordo com os autores da presente teoria (Luyckx, Vansteenkiste, Goosens & Duriez, 2009), a identidade promove o bem-estar subjectivo e facilita o funcionamento pessoal. “Um melhor desenvolvimento da identidade permite que os indivíduos estejam mais cientes das suas potencialidades e fraquezas pessoais, o que facilita o bem-estar psicossocial” (Luyckx, Vansteenkiste, Goosens & Duriez, 2009, p.276).

1.2.2. Modelo dos estatutos da identidade de Marcia

Marcia também se debruçou sobre a questão da identidade e da sua formação na adolescência, tendo por base os pressupostos preconizados por Erikson. No entanto, Marcia tem como objectivo apreender o sentido que os adolescentes atribuíam à identidade e como a percepcionavam.

Para Marcia, a diferenciação entre possíveis tipos de identidade centrar-se-ia na tomada de decisão, tendo por base a noção de investimento (e que possui o mesmo significado de fidelidade apresentando por Erikson); todavia, para alcançar o seu propósito, o autor introduziu duas dimensões fulcrais nesse sentido: a dimensão de *exploração* (constructo que define o envolvimento dos indivíduos na procura de soluções e alternativas para os seus objectivos, processo em que os seus valores e convicções são reexaminados) e a dimensão de *compromisso* (define o investimento firme em realizar escolhas coerentes com a sua identidade).

É a partir da intersecção destas dimensões que Marcia (1966) identificou quatro estatutos da identidade, que se distinguem em função do nível de exploração e da presença/ausência do compromisso empreendido (Taveira, 2000; Shmitt-Rodermund & Vondracek, 1999; Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2003; Luyckx, Vansteenkiste, Goosens & Duriez, 2009). Estes estatutos assumem a nomenclatura de Identidade Realizada, Identidade em Moratória, Identidade Outorgada e Identidade Difusa.

O primeiro estatuto pressupõe uma construção da identidade dentro dos parâmetros normais, ou seja, a exploração já foi realizada com sucesso e os objectivos estabelecidos estão já auto-determinados. Em termos dimensionais, o adolescente resolveu a crise e comprometeu-se firmemente com uma escolha /ideologia, ainda que a sua escolha final pudesse ser uma variação dos desejos dos seus pais. Em termos característicos, Marcia (1979/1994, in Kroger, 2004) descreve estes jovens como sendo abertos à mudança e a experiências novas, funcionalmente reflexivos, não se rendendo a situações de *stress*.

Os adolescentes com uma Identidade em Moratória procuram ainda respostas para as suas questões, remetendo para um período de forte exploração, em que os objectivos ainda são muito vagos, dada a dificuldade que os sujeitos evidenciam na tomada de decisões. Por este motivo, o indivíduo ainda não reúne as condições ideais para se comprometer, situação que o preocupa. Apesar das orientações parentais serem importantes para o adolescente, ele avalia cautelosamente as suas capacidades, bem como as exigências da sociedade.

A Identidade Outorgada remete-nos para uma crise mal resolvida ou nem sequer processada, uma vez que apesar dos objectivos e do compromisso serem firmes, a decisão foi fortemente influenciada pelos desejos de outros significativos. No fundo, estes indivíduos tornam-se naquilo que os outros entendem ser o melhor para eles. Mais se acrescenta, que à luz do que é referido por Stephen, Fraser e Marcia (1992), Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvares afirmam que este tipo de identidade “pode ser o estado

inicial do processo de formação de identidade adulta, partindo dos valores infantis” (2003, p.108). Esta situação acarreta implicações na personalidade dos adolescentes, tornando-os geralmente rígidos, o que os faz sentir ameaçados quando numa determinada situação os valores e objectivos dos pais não são congruentes nem funcionais (Marcia, 1966).

Por último, a Identidade Difusa caracteriza-se pela existência de comportamentos exploratórios nos adolescentes, ainda que estes não tenham definido um sentido para a sua identidade. A crise pode ter sido experienciada ou não, apesar destes adolescentes manifestarem uma despreocupação aparente em tomar uma decisão consciente, um compromisso. Conclui-se, assim, que para Marcia (1966), a crise está sempre presente no adolescente até ao momento em que assume um compromisso, após uma análise das diversas alternativas significativas para si.

Bosma valoriza preferencialmente a exploração e o compromisso em detrimento dos estatutos da identidade, na medida em que são estas as dimensões que transparecem o sentimento de identidade pessoal (1992, in Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvaes, 2003).

Na perspectiva de Marcia, os estatutos mais favoráveis em termos de desenvolvimento são a Identidade Realizada e a Identidade em Moratória, uma vez que os indivíduos nestas condições apresentam-se mais autónomos, encarando com uma atitude mais optimista as transformações que possam ocorrer na sociedade e nas relações sociais estabelecidas (Marcia, 1966; Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvaes, 2003).

Kroger (2004) acrescenta, ainda, que vários estudos (e.g., Blustein & Philips, 1990; Boyes & Chandler, 1992; Marcia, 1967, 1966; Rowe & Marcia, 1980; Skoe & Marcia, 1991; Josselson, 1987; Willemssen & Waterman, 1991) evidenciam que os adolescentes com Identidade Realizada funcionam adequadamente, em termos cognitivos, em situações potenciadoras de *stress*, são mais metódicos, racionais e lógicos na tomada de decisões. Além do mais, tendem a enquadrar-se no nível moral pós-convencional e sentem-se mais diferenciados dos outros do ponto de vista intrapsíquico, mais seguros do ponto de vista da vinculação, isto porque normalmente provêm de famílias que apoiam e promovem a autonomia do adolescente.

Os adolescentes com Identidade em Moratória, com uma auto-estima estável, não se conformam imediatamente com as exigências impostas, uma vez que em termos cognitivos salientam índices superiores de processamento da informação, de abertura a novas experiências, de inconformidade com as decisões de outros, o que pode ser explicado por serem os mais cépticos e ansiosos de entre todos os estatutos. Em termos

relacionais, são voláteis e intensos, e apresentam, na sua globalidade, perfis de vinculação indefinidos. Dever-se-á salientar que estes adolescentes ainda não se diferenciaram, psiquicamente, dos outros, estando, porém, a atravessar o processo de autonomização e diferenciação dos pais (in Kroger, 2004).

Os indivíduos que se enquadram na Identidade Outorgada aparentam inicialmente uma atitude defensiva e inflexível, mas que no fundo não corresponde à realidade. No entanto, e como constataram Marcia e seus colaboradores (1993), este é o estatuto mais adaptativo. Apesar de se encontrar no nível moral pré-convencional ou convencional, o adolescente outorgado é o que tem uma postura mais realista. Em termos relacionais e intrapsíquicos, os adolescentes deste estatuto ainda não se diferenciaram das introjecções dos seus pais e parecem ser menos seguros nas suas vinculações, apesar de relatarem relações íntimas com os mesmos, como o referem muitos autores (Kroger, 2004).

Por fim, os jovens que se encontram ainda no estado de difusão são um grupo menos homogéneo, tendencialmente mais infelizes ou superficiais. Tal como nos processos de exploração, também a sua vida é marcada pela despreocupação e pouco envolvimento, facto que pode ser explicado pela baixa autonomia e auto-estima, pelo sentimento de desesperança ou pelo raciocínio moral (pré)convencional que os caracteriza. Em termos relacionais, os adolescentes difusos não investem nas relações íntimas, isolando-se na sua difusão, e são amiúde oriundos de famílias cujos cuidadores tendem a ser distantes e rejeitantes (Josselson, 1987; Skoe & Marcia, 1991, cit in Kroger, 2004).

Uma vez que nos pronunciamos sobre a perspectiva de Watterman na questão da identidade, propomo-nos a apresentar o contributo do autor neste âmbito, que se centra numa nova dimensão para definir os estatutos de identidade propostos por Marcia. Watterman (1988, in Campos, 1998) considerou de extrema importância a presença ou não da *expressividade*, que evidencia um sentimento de satisfação e de realização com e após o investimento empreendido nas tarefas de exploração e compromisso. Assim, a expressividade nos indivíduos com Identidade Realizada manifesta-se pela satisfação do investimento quando comparado aos objectivos de vida. Os adolescentes com Identidade em Moratória expressiva são aqueles que esperam que os seus investimentos sejam satisfeitos, e por isso aguardam uma resolução expressiva da crise. Os jovens outorgados expressivos distinguem-se dos não expressivos, por vivenciarem “(...) os elementos da identidade envolvidos como satisfatórios” (Campos, 1998, p.81). Por fim, a dimensão de expressividade não se aplica, de forma alguma, aos indivíduos com identidade difusa, uma

vez que estes, tal como mencionado, não evidenciam preocupação em fazer compromissos e por isso não demonstram necessidade de investir na construção da sua identidade.

1.2.2.1. Progressão sequencial dos estatutos da identidade

Através da descrição acima efectuada, verificámos que os estatutos estão relacionados com a exploração, pela crise e pelo compromisso, à luz da teoria de Erikson (1968, in Taveira, 2000; Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999). Considera-se, ainda, de toda a importância, salientar que a identidade é, dentro do trâmites normais, uma “progressão sequencial de estatutos” quando devidamente acompanhada por comportamentos de exploração, assumindo a seguinte sequência: identidade outorgada ou difusa, identidade em moratória e, finalmente, identidade realizada (Márcia, 1980, cit in Taveira, 2000, p. 58). Apresenta-se, neste contexto, o esquema explicativo desta progressão sequencial e esperada (cf. Fig. 1):



Figura 1. Progressão dos Estatutos de Identidade a partir das Identidades Outorgada e Difusa

À luz da teoria de Marcia, os factores que podem estar na base de tais transições entre os estatutos da identidade podem ser externos (e.g., falta de apoio social) ou psicológicos/internos (e.g., insatisfação com crenças e valores previamente adquiridos; resiliência). Mais, baseando-nos no estudo elaborado por Hirshi e Läge (2007), concluímos que a identidade vocacional está amplamente relacionada com as atitudes referentes à escolha de carreira e, por isso, à exploração.

Por outro lado, e tal como asseguram Shmitt-Rodermund e Vondracek (1999), nem todos os indivíduos se enquadram na “progressão sequencial de estatutos” supracitada. Neste contexto, Watterman (1982, in Taveira, 2000; Shmitt-Rodermund & Vondracek, 1999) apresenta o seu ponto de vista sobre as possíveis “movimentações” entre os quatro

acontecimentos “trágicos” na vida do adolescente que podem predispor-lo a tais involuções (Watterman (1982, in Taveira, 2000). Apresenta-se, de seguida, o esquema explicativo desta regressão (cf. Fig 3):



Figura 3. Esquema explicativo da regressão da Identidade Realizada

Neste sentido, tanto no desenvolvimento como nas alterações da identidade, a exploração é um aspecto indissociável destas questões (Shmitt-Rodermund & Vondracek, 1999) e, parafraseando, Matteson é fulcral considerar as alternativas existentes no processo de exploração, a altura em que o adolescente realiza a exploração e assume compromissos, e qual a sua intensidade (1972, in Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2003).

Apoiando-nos na descrição supracitada, parece relevante realçar que, tal como evidenciam Healy e Mourton (1985), uma pessoa com um baixo nível de identidade possui maior tendência para alterar as suas escolhas e por isso a sua identidade, na medida em que a congruência existente entre o seu *self* e a suas opções pode ser meramente temporária. Aliás, como afirma Fretz (1981), citado por Healy e Mourton (1985), a tomada de decisão deve estar em consonância com o auto-conceito do adolescente; salienta-se que muitas das decisões de carreira seguem os interesses dos indivíduos, interesses esses que vêm a ser demonstrados pelas suas actividades ocupacionais.

Numa análise mais detalhada, torna-se impreterível referir que, tal como Archer (1989, in Taveira, 2000) afirma, o estatuto da identidade não é transversal a todas as dimensões do ser humano; a título de exemplo, o facto da identidade estar mais desenvolvida no domínio social, não significa que esteja, de igual forma, tão desenvolvido na dimensão vocacional.

1.2.3. Modelo de formação da identidade

Os processos associados à construção da identidade são questões que permanecem na actualidade, e que ainda são alvo de estudos e reformulações levados a cabo por muitos

teóricos, que acreditam poder aprofundar e/ou actualizar os conhecimentos até então adquiridos. Efectivamente, prova desta afirmação é o modelo que tem vindo a desenvolver-se muito recentemente por Luyckx, Schwartz, Berzonsky, Soenens, Vanteenkiste, Smits e Goossens (2008, in Luyckx, Vansteenkiste, Goossens & Duriez, 2009). Estes autores basearam-se na teoria desenvolvida por Marcia e apoiaram-se nas investigações realizadas por Bosma e Kunnen (2001) e por Grotevant (1987), acerca dos modelos de processo da identidade, e criaram um modelo mais complexo da formação da identidade, adequado à actualidade. A necessidade em (re)formular a teoria supracitada prende-se com o aumento das opções de escolha e de alternativas que a sociedade apresenta hoje em dia (Arnett, 2000, in Luyckx et. al., 2009). Os autores desta teoria acreditam que este aumento de possibilidades pode induzir os adolescentes em alguma confusão, podendo motivar regressões ou bloqueios nos estatutos de identidade (Luyckx et. al, 2009), tal como foi demonstrado por Watterman. Por isso, consideraram pertinente formular cinco dimensões da identidade, que apesar de independentes/separadas estariam interrelacionadas (Luyckx, Vansteenkiste, Goossens, & Duriez, 2009). Mas como nasceram estas dimensões?

Aproveitando a formulação teórica de Marcia, um conjunto de autores (Luyckx, Goossens, Soenens & Beyers, 2006, in Luyckx, Vansteenkiste, Goossens & Duriez, 2009), subdividiu as dimensões propostas pelo autor supracitado. Assim, o conceito e dimensão de exploração adoptou a designação de *exploração superficial*¹ e foi introduzida a dimensão *exploração em profundidade*². Este conceito remete para a necessidade que os adolescentes têm em recolher informação, expô-la aos outros, bem como apresentar e discutir com estes sobre os seus compromissos actuais, de forma a avaliar e validar a sua coerência com os padrões e objectivos pessoais.

De igual forma, os autores redefiniram a dimensão *compromisso* proposta por Marcia, o qual assumiu a nomenclatura de *realização do compromisso*³; neste sentido, e aplicando o que Grotevant (1987) havia já pronunciado, os autores (íbidem) apresentaram uma nova dimensão: a identificação com o compromisso, a qual é uma peça fundamental na formação da identidade e que valoriza a identificação e a segurança com a escolha efectuada pelos adolescentes.

¹ Tradução do conceito original *Exploration in Breadth*

² Tradução do conceito original *Exploration in Depth*

³ Tradução do conceito original *Commitment Making*

Mais recentemente, Luyckx e seus colaboradores (2008) adicionaram mais uma dimensão às quatro previamente estabelecidas, a dimensão *exploração ruminativa*⁴, a qual, segundo Trapnell & Campbell, (1999) diz respeito à hesitação, indecisão e a tomadas de decisão falhadas (Luyckx, Vansteenkiste, Goosens & Duriez, 2009).

No fundo, o objectivo deste modelo é expresso da seguinte forma “(...) o modelo das cinco-dimensões é adaptado para capturar as dimensões adaptativas e inadaptativas inerentes à identidade” (Luyckx, Vansteenkiste, Goosens & Duriez, 2009, p. 277).

À semelhança de Marcia, também estes autores acabaram por identificar vários estatutos de identidade, que resultam das variações obtidas nas cinco dimensões já descritas, uma vez que os indivíduos, devido às suas idiossincrasias, não se encontram no mesmo patamar em todas as dimensões. Apresentam-se, neste contexto, os seis perfis de identidade propostos:

1. **Identidade Realizada** – todas as dimensões possuem valores elevados, sendo a exploração ruminativa a única dimensão que apresenta índices mais baixos;

2. **Identidade Outorgada** – os adolescentes têm valorizadas as dimensões realização do compromisso e identificação com o compromisso, apesar das dimensões de exploração em profundidade e exploração ruminativa indicarem valores baixos; neste perfil, os elevados valores obtidos nas dimensões mencionadas não são tão elevadas quando comparados com o perfil de Identidade Realizada.

3. **Identidade “Moratória Ruminante”⁵** – os adolescentes apresentam-se preocupados, com imensas dúvidas e tendem a ruminar mais do que o normal, pelo que as dimensões de exploração superficial, exploração em profundidade e exploração ruminativa possuem normalmente valores elevados, enquanto que as dimensões relacionadas com o compromisso se apresentam menos desenvolvidas.

4. **Identidade difusa** – adolescentes cuja realização do compromisso surge com valores baixos, enquanto a exploração superficial apresenta valores baixos a moderados. No entanto, os autores supracitados subdividiram esta categoria em dois estatutos, caracterizados por baixos índices nas dimensões do compromisso, ao passo que as dimensões exploração superficial e exploração em profundidade se caracterizam pela existência de valores baixos a moderados. A distinção entre ambos caracteriza-se, então, pelas seguintes condições:

⁴ Tradução do conceito original *Ruminative Exploration*

⁵ Tradução do conceito original *Ruminative Moratorium*

- a. O estatuto “Difusão Difusa⁶” evidencia um perfil mais desajustado, possuindo elevados índices de exploração ruminativa;
 - b. O estatuto “Difusão Despreocupada⁷” representa um perfil qualitativamente mais ajustado, apesar de manifestar baixos valores ao nível da exploração ruminativa.
5. **Estatuto Indiferenciado⁸** – perfil de identidade que exhibe um ajustamento moderado, ostentando valores moderados nas cinco dimensões da identidade.

1.3. As relações sinérgicas: adolescente-família-pares

Todo o ser humano quando nasce é inserido num contexto (normalmente, a família), e à medida que vai crescendo vai sendo integrado noutros mais abrangentes (e.g., a escola), os quais permitem ao indivíduo desenvolver-se. No caso concreto do adolescente, este estabelece relações com mais do que um contexto de desenvolvimento em simultâneo (e.g., família, escola e pares), e por isso, torna-se importante referirmo-nos à Teoria Ecológica, de uma forma sumária, apresentando-se a importância de todos os contextos (desde o mais privado ao mais abrangente) que influenciam o desenvolvimento dos adolescentes.

1.3.1. Teoria (Bio)Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner

A pessoa em desenvolvimento está constantemente em interacção com o ambiente, interacção esta que se desenvolve por níveis/sistemas, desde o ambiente mais imediato para o mais “distante”, desde o nascimento e ao longo da sua vida.

A forma como um indivíduo se desenvolve sofre a influência de sistemas mais pequenos (*microssistemas*), nos quais os sujeitos participam de uma forma mais directa, bem como dos sistemas mais abrangentes (*macrossistemas*).

Aliás, o desenvolvimento humano é, na perspectiva de Bronfenbrenner (1996), “(...) o processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em actividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante...” (p. 23).

⁶ Tradução do termo original *Diffused Diffusion*

⁷ Tradução do conceito original *Carefree Diffusion*

⁸ Tradução do conceito original *Undifferentiated*

Pressupõe-se, por conseguinte, que estes sistemas permitem que o indivíduo em desenvolvimento experiencie novos papéis e, assim, promovem uma maior margem de manobra no que toca aos processos de exploração, permitindo, desta forma, que as escolhas e compromissos sejam firmes e adequadas a cada indivíduo.

Neste sentido, será relevante fazer uma breve alusão aos vários sistemas que mutuamente co-existem, reflectindo brevemente sobre o seu impacto no desenvolvimento da identidade do adolescente bem como na sua vida, nos vários domínios que esta abarca (e.g., o desenvolvimento vocacional).

Todo o indivíduo inicia o seu processo desenvolvimental a partir de um ou mais *Microsistemas*, os quais, para além de serem um conjunto de pessoas e espaços, são de igual forma um conjunto de papéis, padrões de comportamento, relações interpessoais que se encontram muito próximos do sujeito. É um sistema com uma enorme visibilidade e com um elevado potencial de desenvolvimento, o qual é caracterizado por uma capacidade de influência e de modificação recíproca. Entram aqui os principais agentes educativos e formativos (família e escola), bem como o grupo de pares. Este sistema, ao implicar um conjunto de papéis, pode ser determinante na construção da identidade, sendo a família uma poderosa fonte de influência, uma vez que é o primeiro agente de socialização, desenvolvendo um papel indiscutivelmente promotor na formação do indivíduo. Em termos mais concretos, o tipo de relação que é vivido no sistema familiar será generalizado pela criança para as relações que mais tarde iniciará com os pares. Por exemplo, nota-se uma maior tendência para uma criança experienciar sentimentos de solidão e conflitos com os pares (o que implica uma menor competência social) se viver numa família cujo endossistema marital seja disfuncional, para além de afectar negativamente as relações entre os membros da própria família, como é consensual entre vários autores (Baril, Julien, Chartrand, & Dubé, 2009). Por outro lado, a escola, ao promover actividades diversas, desenvolve quase automaticamente a capacidade de raciocínio e promove a atribuição de significados, indispensáveis para a implementação de escolhas correctas. Assim, estes dois *microsistemas*, ao exercerem a sua influência, estão a contribuir para que a identidade do sujeito, neste caso em concreto do adolescente, se torne sólida.

Uma vez inserido em dois ou mais *microsistemas*, o indivíduo em desenvolvimento deverá interagir com ambos de forma activa e articulada. Estamos a falar do *Mesosistema*. Em termos de desenvolvimento da identidade, este torna-se importante uma vez que implica uma transição de papéis que devem estar ajustados ao indivíduo.

Provavelmente, o sujeito sentirá pela primeira vez que a sua coerência enquanto pessoa única deverá ser evidente, mas sempre ajustada ao funcionamento de cada sistema.

O *Exossistema* é o sistema que não implica uma participação directa do sujeito em desenvolvimento, mas que, no entanto, o afecta indistintamente. Pode incluir-se neste sistema a conjuntura económica do microsistema família, a situação de emprego do país, as actividades profissionais dos pais, entre outras situações de foro institucional. E como poderemos explicar o desenvolvimento da identidade do indivíduo adolescente a partir do exossistema? Se tivermos em linha de conta que, tal como foi supracitado, a identidade pressupõe um processo exaustivo de exploração. Assim e a título de exemplo, conjectura-se que se a localidade onde o adolescente reside não desenvolver actividades que lhe permitam experimentar vários papéis, ou se as actividades que tiver ao seu dispor forem limitadas, prevê-se que as opções de exploração ficarão condicionadas, o que, em última análise, surtirá consequências negativas para um bom desenvolvimento da identidade, podendo inclusive direccionar o adolescente para o estado “Confusão de Papéis”.

Num nível mais abrangente, está o *Macrossistema*, que situa o indivíduo em desenvolvimento numa cultura ou subcultura, e que “incute” determinadas ideologias, atitudes, valores e crenças culturais, e acontecimentos históricos não só ao indivíduo em desenvolvimento, mas como em todos os sistemas em que ele está inserido. Todos estes valores irão influenciar o sujeito de forma directa ou indirecta. Nesta linha de raciocínio, Bosma (2001, in Schoen-Ferreira, Aznar-farias, & Silves, 2003) expõe que a identidade é um produto final de um processo que decorre num contexto sócio-cultural. Assim, perante uma mudança de contexto, é certamente previsível uma mudança da natureza da identidade, na medida em que o adolescente selecciona as alternativas que são congruentes com a cultura/contexto onde está inserido, e ao ver-se privado do seu ambiente, os seus processos de exploração seriam restringidos. A título de exemplo, um adolescente numa sociedade e cultura mais industrializada construirá uma identidade diferente daquela que construirá um adolescente que habite numa cultura mais limitada em recursos e informação. O *Macrossistema* parece desempenhar uma função muito poderosa, na medida em que, quando um indivíduo se desloca para uma cultura totalmente distinta da sua, sentirá-se-á, provavelmente, desajustado e perdido.

Por fim, mas não menos importante, existe o *Cronossistema*, que subentende o momento/tempo psicológico e ecológico (histórico) em que o desenvolvimento de determinado indivíduo se processa, promovendo uma dinâmica entre sujeito e contexto (Bronfenbrenner, 1996; Gonçalves, 1997).

Bronfenbrenner (2005; Lima, 2009) acabou por desenvolver, reformular ou até actualizar o modelo, operacionalizando quatro dimensões, entre elas a *Pessoa*, o *Processo*, o *Contexto* e o *Tempo*. Estas duas últimas dimensões já foram referenciadas. No que toca à *Pessoa*, ou seja, o indivíduo em desenvolvimento, engloba todas as suas idiossincrasias e atitudes, crenças e expectativas pessoais, que, em determinado microssistema, influencia e é influenciado. O *Processo* é o mecanismo desenvolvimental mais imediato, abrangendo, por isso, processos de relacionamento interpessoal que asseguram a duração e estabilidade de uma dada relação.

Conclui-se, desta forma, que existe um grande conjunto de factores que parecem concorrer para o desenvolvimento do sujeito, e em particular para a construção da sua identidade. No entanto, o presente trabalho circunscreve-se essencialmente ao microssistema parental, cuja qualidade de relação estabelecida (vinculação) poderá influenciar o desenvolvimento da identidade (vocacional) dos adolescentes.

De acordo com o estudo levado a cabo por Dunkel e Sefcek (2009), os indivíduos que se encontram ao nível da Confusão de Papéis tiveram relações pobres com os seus pais, o que implica não só uma qualidade insuficiente nas relações afectivas estabelecidas (deduzindo-se um *processo* insatisfatório), mas também um mau funcionamento no seu microssistema. Nesta linha de raciocínio e tendo por base os pressupostos enunciados por Erikson, a possibilidade de um jovem experimentar novos papéis e diversificar o seu reportório comportamental, reorganiza não só o seu auto-conceito, bem como as relações interpessoais existentes com a família e com os pares (Campos, 1998). Todas essas experiências e consequente reorganização do *self* potenciam o aparecimento de determinadas emoções que remetem para um suporte emocional capaz de apoiar o adolescente no processo de autonomia e formação da identidade.

Qualquer contexto de desenvolvimento deve apoiar o adolescente na aquisição de competências e valores relevantes, favorecendo a exploração e o compromisso (tal como foi já proposto por Bronfenbrenner), conclusão que acaba por ser suportada por Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silvaes (2003), para os quais uma identidade madura implica uma identificação com uma rede de relações suficientemente estáveis.

A família e os pares são os principais agentes de apoio, motivo pelo qual vamos debruçar-nos sobre estes dois contextos de desenvolvimento.

1.3.2. Influência parental na formação da identidade

Como foi possível constatar, a literatura aponta para a consolidação da identidade e para o aumento simultâneo da autonomia e independência parental, como sendo a primeira grande tarefa atribuída à adolescência (Besser & Blatt, 2007). Para além do suporte emocional que fica a cargo dos pais no processo de desenvolvimento da identidade dos seus filhos, estes têm, também, a responsabilidade de participar activamente nesse processo. Recentemente tem sido investigado por um conjunto diverso de autores (Pasupathi & Hoyt, 2009) uma nova forma, digamos assim, do desenvolvimento da identidade: a identidade narrativa. Esta parece ser precipitada por um processo narrativo “o contar/narrar histórias”, o qual, segundo os autores, favorece o sentido de continuidade e unidade do *self*, uma vez que o objectivo subjacente a este processo é dar significado às histórias/situações já vivenciadas. É neste âmbito que a intervenção dos pais pode facilitar a construção da identidade das crianças/adolescentes. As conversas que podem ter com os seus filhos e, conseqüentemente, o significado que, mutuamente, podem atribuir aos acontecimentos passados podem, segundo os autores, moldar e/ou ajustar a identidade dos adolescentes que se encontra ainda em fase de “edificação” (Pasupathi & Hoyt, 2009).

Todavia, a intervenção parental é muito mais incisiva, na medida em que estes devem orientar os jovens a “descobrir” a sua identidade, num contexto muito estigmatizador, numa sociedade que invariavelmente exerce a sua influência ao mudar ou reformular as expectativas que têm para com os adolescentes.

Nesta linha de raciocínio, Bosma (1994) e Matteson (1972) repensaram o estereótipo associado à adolescência, pré-conceito este fundamentado pela turbulência e rebeldia adjacentes a esta etapa da vida, e pela conflitualidade inerente às relações com os seus pais (in Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silavres, 2003); os autores (ibidem) acreditam que este estereótipo seria resultado de uma má interpretação, por parte da sociedade, do conceito de *crise* anunciado por Erikson (1972) e por Marcia (1966). No entanto, a realidade não é assim tão negativa, dado que este tempo de turbulência e *stresse*, na adolescência, acaba por ser mais a excepção do que a regra (Coleman, 1993; Steinberg, 2001, in Besser & Blatt, 2007). Efectivamente, é consistente, no corpo teórico, o facto dos adolescentes valorizarem a formação e educação recebida por parte dos seus pais, apesar de questionarem, numa fase inicial, os valores por estes transmitidos (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2003). Assim, as relações estabelecidas entre os adolescentes e os pais, bem como as relações estabelecidas com os pares (obviamente, a par dos contextos

sócio-político e escolar), acabam por ser factores contextuais do desenvolvimento da identidade, tal como o confirmam vários autores (Pasupathi & Hoyt, 2009).

1.3.3. O espaço psicológico dos pais e dos pares na vida do adolescente

É certo que nas relações intergeracionais ocorrem vários conflitos, os quais tendem a centrar-se maioritariamente nos conteúdos superficiais e materiais não se descurando, no entanto, o desgaste emocional que estes conflitos, de importância menor, acarretam para o microsistema familiar.

A escolha de amigos, pares, a constante liberdade e autonomia que o adolescente proclama poderão muitas vezes parecer formas de conflito, mas no fundo o adolescente não está contra os seus pais mais sim a “favor do seu crescimento”. Tal como referem Molpeceres e Zacarés (1999, in Shoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvaes, 2003), o grupo de pares da adolescência “é um laboratório social” que favorece a exploração e, assim, o desenvolvimento.

Na adolescência, assiste-se a uma atracção física pelos iguais, mas como a própria palavra indica é apenas uma “atracção física”; os adolescentes vestem-se de forma igual, têm “rituais” distintivos, porém, em última análise, o que prevalece são os ideais transmitidos pelos pais (Papalia & Olds, 2000; Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvaes, 2003). Porém, Dunkel e Sefcek (2009) não parecem concordar inteiramente com o argumento agora exposto, na medida em que referem que a confusão de papéis está associada a relações supérfluas e instáveis com os respectivos pares. Importa ressaltar, contudo, que o desenvolvimento do adolescente, nas suas diversas dimensões, é principalmente influenciado pelos pais, mesmo tendo em consideração o grande poder de influência exercido pelos pares, nesta etapa da vida (Emmanuelle, 2009).

Como advogam Luyckx, Soenens, Gossens, & Vansteenkiste (2007, in Luyckx, Vansteenkiste, Goossens & Duriez, 2009), os antecedentes do indivíduo são determinantes para a identidade, ou mais concretamente, para os processos de exploração e compromisso, e de entre esses antecedentes encontra-se a “*parentalidade de apoio à autonomia*”. Ao invés de se falar em conflitos intergeracionais, deve-se antes aplicar o termo de *desafio* e, então, é possível perceber algumas condutas dos adolescentes no seio familiar, como é o caso da negociação da sua posição e autonomia no microsistema família (Hafen & Laursen, 2009), conciliando sempre com a manutenção de uma relação com os cuidadores, de forma a preservar o apoio e o afecto, condições indispensáveis para a consolidação da

identidade (Besser & Blatt, 2007). É indispensável referir que, apesar do declínio no tempo passado com os pais ao longo da adolescência e do declínio na expressão dos afectos (Larson, Richards, Moneta, Holmebeck, & Duckett, 1996, in Hafen & Laursen, 2009), isto não significa obrigatoriamente o declínio do afecto. Machado e Oliveira (2007) destacam que, no que toca à vinculação, o *self* se torna internalizado, o que significa que não está centrado apenas em torno de uma relação.

Porém, se o indivíduo percepcionar a sua figura de vinculação primária como indisponível, a formação da sua identidade poderá estar comprometida, caso o adolescente opte por integrar um grupo alargado de pares – o bando – que, tendencialmente, é caracterizado por um conjunto de identidades “esbatidas” (Machado & Oliveira, 2007). De acordo com Bowlby (1973/1998, in Machado, 2007) “(...) o que é aprendido no seio das relações pais-filhos tende a ser generalizado para outro tipo de relações (...)” (p. 12).

Em suma, de uma forma global é possível apreender a relevância que a vinculação estabelecida precocemente com os cuidadores tem na formação do indivíduo, no que concerne à sua idiossincrasia e unidade.

Assim, e tendo por base esta relação primária, é de toda a conveniência abordar de forma meticulosa a área da vinculação, que influencia e está presente em vários domínios do desenvolvimento indubitavelmente interligados.

Capítulo II. A vinculação

2.1. Definição e conceitos teóricos

Como se pôde constatar, as relações que os indivíduos estabelecem precocemente com os pais (biológicos ou não) são decisivas para um desenvolvimento normativo ao longo da vida, facto este que Bowlby desde sempre sustentou (1969, in Vivona, 2000).

O Homem é, na sua essência, um ser social, capaz de estabelecer interacções, desde os primeiros momentos da sua vida. De facto, faz parte da condição humana a necessidade precoce de estabelecer vínculos emocionais com os que nos rodeiam (Soares, 1996b), definindo-se, assim, a vinculação como um processo de construção de uma relação afectiva discriminada com uma ou mais pessoas, que se baseia na essência do cuidar e do ser cuidado e que subsiste no tempo; é uma relação especial em que a figura de vinculação proporciona à criança a satisfação de todas as suas necessidades, entre as quais: segurança,

protecção, afecto, conforto e nutrição (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1979, in Oliveira, 2005; Vivona, 2000; Bowlby, 1979, in Zilberstein, 2006).

De uma certa forma, e tal como é advogado por Ainsworth (1979), bem como por Bowlby (1969), podemos encontrar neste enunciado a equiparação da vinculação a um sistema motivacional, estruturado a partir de estruturas biológicas e comportamentais, mais concretamente ao nível de processos de controlo, o que nos possibilita confirmar a ideia de Grossmann e Grossmann (2003) de que a vinculação será uma “propensão filogeneticamente programada” (Carvalho, 2007).

Para Bowlby (1977, cit in Ribeiro & Sousa, 2002), a vinculação está presente no indivíduo em todos os momentos da sua vida, desde o nascimento até à morte, sendo que, nesta linha de pensamento, Skolnick (1986) afirma que esta relação afectiva se constitui como “(...) modelo de relações futuras, promove expectativas e assunções acerca de si próprio e dos outros, susceptíveis de influenciar a competência social e o desenvolvimento emocional ao longo da vida” (cit in Ribeiro & Sousa, 2002, p. 67), modelo este que, ainda que de uma forma tácita, poderá ser preponderante na construção da identidade da criança. Verifica-se que existe de facto uma associação significativa entre a vinculação e a capacidade de estabelecer outras relações de carácter emocional no futuro, a médio e longo prazo (Soares, 1996a). De facto, tal como é mencionado por Kenny e Rice (1995, in Constantine, 2006), os laços primários são “recursos vitais” no contexto de desenvolvimento de relações interpessoais exteriores ao contexto parental.

2.1.1. Modelos Internos Dinâmicos

O modelo imediatamente supracitado assume, no contexto da literatura, a nomenclatura de *modelo interno dinâmico*, o qual se constitui como que uma “chave” para a decifração e compreensão de muitos fenómenos que tendem a ocorrer ao longo do ciclo vital dos sujeitos.

Citando Bretherton (1996, in Oliveira, 2005) “(...)”, Bowlby utiliza a palavra *working* para ilustrar a natureza dinâmica da vinculação e a palavra *model* para significar que as representações da realidade podem predizer situações futuras” (p. 109). De facto, Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978) referem que “(...) o sentido em que o sistema comportamental da vinculação se torna internamente organizado numa relação direccionada a uma figura específica constitui a ligação ou vinculação a essa figura (p.17).

Estes modelos, também designados como *Modelos Representacionais*, são desenvolvidos, nos primeiros anos de vida, tendo por base a qualidade das interações entre a criança e a sua figura de vinculação. Bowlby (1982) e Miljkovi (2002) completam a “definição”, destacando a importância das “rotinas relacionais diárias” que se estabelecem no seio de uma relação de vinculação entre filho e mãe, como forma de construção dos *modelos internos dinâmicos* (in Machado, 2009).

A sua importância assenta na aplicabilidade que o conjunto de esquemas e representações mentais que o indivíduo constrói sobre si, sobre as figuras de vinculação e sobre os outros na generalidade – o mundo relacional – tem no estabelecimento de relações interpessoais futuras, tal como é afirmado por diversos autores (Bowlby, 1973, in Carvalho, 2007; Oliveira, 2005). De facto, “(...) A integração [de diferentes experiências] num modelo interno abrangente fará com que as concepções do *self* e relações se tornem menos dependentes de uma relação (i.e. a relação primária), e passe a incorporar influências de relações entretanto construídas” (Allen & Land, 1999, in Machado, 2009, p.148). De facto, como nos indica um vasto leque de autores (in Oliveira, 2005), uma vinculação primária segura terá repercursões positivas para o adolescente nos seguintes domínios: aceitação por parte dos pares, comportamento social adequado com os mesmos, bem como qualidade e harmonia nas relações de amizade estabelecidas. Berman e Sperling (1994) acrescentam, ainda, que os modelos internos dinâmicos são *esquemas mentais cognitivos-afectivos-motivacionais* que, tal como já se concluiu, têm a sua raiz nas suas experiências relacionais (Oliveira, 2005).

Este modelo inclui, obrigatoriamente, duas dimensões de grande importância:

- a percepção de si como pessoa digna de ser amada e “provocadora” da disponibilidade e sensibilidade na figura de vinculação;
- a percepção dos outros como acessíveis e responsivos às suas necessidades;

O dinamismo destas representações internas assenta na sua flexibilidade e capacidade de transformação e adaptação quando determinado contexto desenvolvimental ou uma determinada experiência relacional o exigem. O dinamismo é explicado pelo potencial poder de acomodação do modelo; e quando tal não ocorre adequadamente repercute-se na visão da realidade que se torna distorcida (Marrone, 1998; West & Sheldon-Keller, 1994, in Oliveira, 2005).

Aliás, na adolescência, e especificamente na vinculação relacionada a esta faixa etária, o *modelo operante interno* está associado ao funcionamento psicossocial dos jovens, principalmente no que concerne ao seu ajustamento, ao nível do bem-estar subjectivo e ao nível do desenvolvimento da identidade, facto consistente na literatura (Hafen & Laursen, 2009; Besser & Blatt, 2007) o que nos servirá como ponto de partida para o presente estudo, tendo em conta que se pretende perceber a relação entre a vinculação e a identidade (vocacional).

A questão do *modelo interno dinâmico* pressupõe automaticamente a questão da proximidade subjacente nas relações de vinculação, valorizada por Guedeney (2004). De acordo com Bowlby (1977), é no primeiro ano de vida do bebé que se desenvolve uma relação diádica de natureza interactiva, na qual sobressaem os papéis associados à vinculação, nomeadamente o *care-seeking*, por parte do bebé, e o *care-taking*, por parte da mãe ou de outra figura de referência⁹ (cit in Soares, 1996a).

Tal como mencionou Ainsworth (1989), a questão de uma base segura associada aos comportamentos de refúgio, a busca de proximidade e as reacções da criança às situações de separação da mãe, distingue estes laços afectivos das outras relações sociais (Guedeney, 2004). Estes comportamentos de vinculação acabam por determinar a qualidade da mesma, na medida em que este processo vai muito mais além do que a simples presença da figura de vinculação, como já foi possível analisar. A qualidade da vinculação é avaliada segundo a natureza das interacções desenvolvidas entre a criança e a figura de referência. Existem, portanto, dois factores de grande valorização:

- *Disponibilidade* emocional e física da figura de vinculação, para responder quando a criança a procura.
- *Sensibilidade* da figura de vinculação para responder às manifestações de necessidade de proximidade e segurança por parte da criança.

A consistência das respostas dos progenitores favorece, em grande escala, a boa qualidade da vinculação (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1978/1988, in Oliveira, 2005).

Conjectura-se, desta forma, que estes dois factores podem contribuir de forma decisiva para a escolha da figura de vinculação, não menosprezando, porém, outros condicionantes.

⁹ No decorrer do texto, a utilização dos conceitos “mãe” e “pais” será meramente figurativo, reportando-se ao conceito de figura de vinculação.

Por fim, parece-nos pertinente apresentar uma variável que exerce influência no desenvolvimento dos modelos representacionais da criança, nomeadamente, o bem-estar subjectivo da mãe (que pode ser afectada por factores ecológicos, como por exemplo, o funcionamento do suporte marital); segundo os teóricos, esta variável influencia a forma como a figura de vinculação responde às necessidades da criança nas suas rotinas relacionais diárias, influenciado, por isso, a sensibilidade materna para os cuidados a ter com a criança (Tarabulsky et al., 2005). Efectivamente Ainsworth e Eichberg (1991) já confirmavam a importância desta variável na qualidade da relação de vinculação da criança com a sua figura de vinculação. Assim, comprova-se a importância que os contextos têm sobre a vinculação, tal como anteviu Bronfenbrenner.

Neste sentido, é de toda a importância reflectirmos acerca dos comportamentos de vinculação e do conceito de *caregiving* e *caretaking*, uma vez que estes ditarão todo o desenvolvimento posterior, do ser humano, de acordo com esta perspectiva.

2.2. Sistema comportamental de vinculação e sistema de *caregiving*

Numa primeira instância, é fundamental ter a noção que é à figura de vinculação que são dirigidos todos os comportamentos da criança, nunca esquecendo que essa figura nem sempre é a mãe biológica (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; in Guedeney, 2004), e que no fundo servem uma função de adaptação (Carvalho, 2007).

O sistema comportamental de vinculação é activado quando o indivíduo (neste caso concreto, a criança/adolescente) efectua um balanço avaliativo das condições do meio, interno ou externo, tendo por base a percepção da sua segurança, o que implica directamente o envolvimento do sistema de exploração, levando o sujeito a procurar a sua figura de vinculação (Ainsworth et al., 1978). Por outras palavras, situações de ameaça e *stress* são condições mais que suficientes para activar o sistema de vinculação (Vivona, 2000).

O objectivo central dos comportamentos de vinculação direccionados pela criança (*caretaking*) prende-se, essencialmente, com o estabelecimento da proximidade; diversos autores têm vindo a demonstrar que apesar das grandes competências comunicacionais dos bebés, estas (competências) acabam por ser sinais e, portanto, expressões emocionais e comportamentos não verbais, que manifestam ao cuidador o seu desejo de interagir (Carvalho, 2007). Dentro de um vasto leque de comportamentos de vinculação, por parte do bebé, encontram-se as vocalizações e os sorrisos, o agarrar e o gatinhar (que se

constituem como comportamentos activos), e ainda o choro, que apesar de ser um comportamento aversivo, não deixa de ser um comportamento que implora a aproximação e a necessidade de conforto (Ainsworth et. al., 1978; Guedeney, 2004). Machado (2009) concorda com este pressuposto ao mencionar que “Muda, evidentemente, a expressão desse comportamento de vinculação, mantendo-se o seu valor funcional” (p. 144).

Aliás, esta citação indicia a existência da perspectiva evolucionista nos comportamentos de vinculação. Neste contexto, parece importante citar Carvalho (2007) acerca das conclusões obtidas por Bowlby (1973) “(...) nas condições ecológicas a partir das quais se deu a evolução da espécie humana, as crianças com dificuldades em evocar e manter o contacto com as suas mães estavam em maior risco de morte precoce. Por outro lado, as crianças capazes de chamar, aproximar-se e seguir as suas mães, atraindo e mantendo a sua atenção, apresentavam maior probabilidade de sobrevivência” (p. 27). Também Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978) partilhavam desta constatação, uma vez que afirmavam que, tendo por base o processo de selecção natural, a espécie humana, à semelhança de outras, tinha um sistema comportamental (neste caso, de vinculação) baseado na reprodução e na protecção dos indivíduos mais jovens.

Ora, sendo a vinculação uma interacção diádica, não é apenas a criança que desenvolve comportamentos que visam a ligação emocional; a figura de vinculação também empreende um conjunto de comportamentos com o intuito de favorecer e fortalecer esse laço afectivo, mantendo portanto a mesma função que os comportamentos dirigidos pelas crianças (Ainsworth et. al, 1978). Portanto, estes vínculos primários subentendem que o relacionamento seja bidireccional, dado que, em conjunto, estão a influenciar a manutenção da relação e, conseqüentemente, a influenciar o desenvolvimento de ambos (criança e figura de vinculação), tal como é proferido por Belsky (2003, in Carvalho, 2007).

Tal como já foi sendo referido, a protecção e a prestação dos cuidados básicos (físicos e afectivos) por parte dos pais e/ou figuras de vinculação assemelham-se aos comportamentos de vinculação evidenciados pelas crianças, designando-se, no entanto, por *caregiving*, tal como propôs Bowlby (1988, cit in Rabouam & Moralès-Huet, 2004). Os comportamentos parentais que favorecem o laço afectivo que os une aos seus filhos são, entre outros, o embalar, o abraçar e o chamar, bem como a satisfação das necessidades fisiológicas. Tal como defendem George e Solomon (1999, in Rabouam & Moralès-Huet, 2004) o *caregiving* abarca em si próprio uma função adaptativa, isto é, todos os comportamentos são coordenados e flexíveis de forma a proporcionar à criança a

estabilidade e protecção de que necessita, sendo, por isso, activado por sinais internos e/ou externos associados às mais diversas situações (e.g., situações ameaçadoras). Pode-se concluir, neste contexto, que o *caregiving* é regulado pelas emoções positivas ou negativas sentidas pelas figuras de vinculação quando alcançam ou não o seu objectivo (a satisfação das necessidades dos filhos). Este pressuposto vai ao encontro do sistema motivacional acima descrito, na medida em que o sistema motivacional dos pais, no que toca aos cuidados a prestar, é, para alguns teóricos, uma condição inegociável para um adequado “desenvolvimento” da vinculação (Carvalho, 2007).

Assim, é fácil depreender que o conceito de *caregiving* se reveste de uma exponencial importância no âmbito das perturbações de vinculação, uma vez que na hipótese das figuras parentais/de vinculação não acatarem e/ou não interpretarem adequadamente os sinais das crianças, tornar-se-iam incapazes de as ajudar a transformar as emoções negativas (Fonagy, Steele, Morgan et al., 1991, in Rabouam & Moralès-Huet, 2004). Nesta linha de pensamento, é importante salientar que o factor social e contextual em que a figura de vinculação está inserida vai determinar a eficácia do *caregiving*, sendo que também a mãe precisa de um porto seguro de forma a reforçar a sua confiança e, assim, sentir-se apta e capaz para tratar dos seus filhos (Rabouam & Moralès-Huet, 2004). A partir deste ponto de vista será pertinente salientar a interferência dos contextos e dos sistemas (Teoria Bioecológica do Desenvolvimento de Bronfenbrenner) na qualidade das relações diádicas e, por isso, na vinculação. É, por isso, oportuno destacar que o próprio Bowlby (s.d.) já se pronunciava neste sentido, uma vez que, baseando-se na Teoria do Controle dos Sistemas, concluiu que “(...) os comportamentos não se podem separar do seu contexto, dando ênfase às relações entre os vários componentes do meio ambiente, assim como as interacções mútuas existentes entre os vários subsistemas” (Berman & Sperling, 1994, cit in Oliveira, 2005, p. 101), o que nos reporta para as noções de pessoa, processo e contexto da Teoria Biocológica de Desenvolvimento.

Em jeito de conclusão, é possível apontar os comportamentos das figuras de vinculação como sendo imprescindíveis relativamente a um desenvolvimento normal e saudável da criança, ou por outro lado, definindo um trajecto que poderá acarretar problemas no seu desenvolvimento. No entanto, apesar do constante apoio e suporte emocional que todas as crianças necessitam, os pais também devem promover a autonomia, e talvez neste aspecto, um distanciamento parcial e faseado por parte dos cuidadores primários, será importante para o desenvolvimento da independência,

autonomia e individualidade, o que vai ao encontro do pressuposto de “*Mãe suficientemente boa*”, apresentado por Winnicott (s.d., in Grossmark, 2009).

Desta forma, torna-se pertinente incidir a revisão teórica nos padrões de vinculação que existem, uma vez que estes podem estar ou não na origem de comportamentos e decisões futuras.

2.3. Padrões de vinculação

Tal como já referimos, a vinculação é um laço afectivo significativo que liga a criança a uma figura de referência, em que ambos adoptam comportamentos que favorecem a proximidade física e emocional, e cujo objectivo primordial assenta em proporcionar um desenvolvimento dentro dos parâmetros normais, o que é apoiado pela construção de um *modelo representacional* harmonioso. No entanto, nem todas as relações de vinculação promovem a segurança e a protecção da criança, o que leva à criação de *modelos dinâmicos internos* desajustados, surgindo, assim, a necessidade de se apresentar os vários padrões de vinculação (Berman & Sperling, 1994, in Oliveira, 2005). A este propósito, Ainsworth e seus colaboradores (1978) referem que é a reacção da criança face à separação da mãe/figura de vinculação que poderá determinar o tipo ou padrão de vinculação existente entre ambos.

Apesar do corpo teórico apresentar já subdivisões dentro dos vários estilos de vinculação (ver mais abaixo), para o presente trabalho interessa oferecer o panorama global dos quatro estilos convencionais, especificamente: a vinculação segura, a vinculação insegura-evitante, a vinculação insegura-resistente ou ambivalente, e o padrão desorganizado. Os padrões anunciados apresentam categorias emocionais e comportamentais latentes, designadamente 1) a procura de uma base segura, 2) a procura de proximidade e 3) a reacção à separação, categorias estas que permitem proceder a uma demarcação correcta entre os estilos de vinculação.

É de toda a conveniência salientar, neste âmbito, que a proposta das categorias de vinculação tem a sua origem na experiência da “Situação Estranha” realizada por Ainsworth, Blehar, Waters e Wall, em 1978.

2.3.1. Padrão de Vinculação Seguro

Parafraseando Ainsworth e seus colaboradores (1978), o padrão seguro caracteriza-se por um comportamento activo do bebé na busca e manutenção da proximidade e da

interacção com a sua figura de vinculação, não se verificando comportamentos e atitudes de resistência e ou evitamento aos avanços da mãe. No entanto, ressalva-se que neste grupo, há crianças que interagem com a sua figura de vinculação à distância, através de sorrisos e/ou vocalizações, sem no entanto prescindirem da aproximação, enquanto que outras não procuram tanto o contacto e a proximidade. Consta-se, assim, que as crianças alternam, de forma equilibrada, os seus comportamentos de vinculação e de exploração, e que existe sintonia na comunicação, a qual se caracteriza como sendo clara e aberta, permitindo a integração de afectos positivos e negativos (Soares, 1996a). Neste processo de exploração, o investimento de recursos, por parte da criança, permite-lhe auto-desenvolver-se tal como advoga Vivona (2000).

Em termos comunicacionais, Ainsworth e colaboradores (1978) referem que a criança segura exprime de forma eloquente as suas frustrações à sua figura de vinculação, em situações de maior *stress*, a qual lhe transmite, incontestavelmente, protecção e segurança, provocando, assim, uma manifestação de contentamento por parte da criança. Neste padrão, os pais respondem adequada e consistentemente às necessidades da criança, o que lhe permite tornar-se confiante (Vivona, 2000).

2.3.2. Padrão de Vinculação Inseguro-Ambivalente

No estilo inseguro-ambivalente ou resistente, a criança resiste activamente ao contacto e, conseqüentemente, à interacção com a mãe, ou por outro lado, procura incessantemente interagir com a mesma, inibindo a sua exploração. Assiste-se a uma expressão máxima de demonstração das emoções negativas, bem como a uma persistência comportamental do ponto de vista da vinculação, de forma a atrair a atenção dos seus cuidadores, que são tidos como incongruentes no que toca à responsividade e negligenciando a dependência de cuidados que a criança evoca. Apesar de não adoptar comportamentos de evitamento, é frequente que a criança se manifeste irritada ou passiva, prevalecendo, nestes casos, uma comunicação de carácter negativo. Os comportamentos de exploração são preteridos em relação aos comportamentos de vinculação direccionados ao seu cuidador primário (sorrir, chamar, aproximar), uma vez que as crianças que se inserem neste grupo preferem manter uma atitude de vigilância no que se refere à acessibilidade da sua figura de vinculação (Carvalho, 2007; Soares, 1996b; Vivona, 2000).

2.3.3. Padrão de Vinculação Inseguro-Evitante

As vinculações inseguro-evitantes distinguem-se pela atitude de evitamento e de ignorância do bebê para com a mãe, sem que contudo o mesmo revele resistência nem protesto com a separação/ausência da figura de vinculação. Neste padrão, assiste-se a uma predominância do comportamento exploratório, em detrimento do comportamento de vinculação, sendo a comunicação insuficiente do ponto de vista da transparência de sentimentos e a expressividade das emoções é minimizada ou mesmo ignorada perante a figura de vinculação. Na perspectiva da criança insegura-evitante, o cuidador primário assume-se como uma figura rejeitante, insensível e intrusiva, o que leva a criança a adoptar uma postura defensiva (Carvalho, 2007; Machado, 2009; Soares, 1996b; Isabella & Belsky, 1991, in Vivona, 2000).

Miljkovitch (2004) acrescenta que a persistência e acumulação de emoções negativas, frequentemente presentes nas crianças inseguras, “(..) conduz a níveis de ansiedade difíceis de gerir” (p.142), tornando-as incapazes de resolver problemas existenciais e de explorar o meio autonomamente (Vivona, 2000), e por isso, mais susceptíveis de desenvolver patologias desenvolvimentais.

Verifica-se que a distinção dos padrões inseguros depende do tipo de estratégias utilizadas pelas crianças para exprimir as suas necessidades de vinculação, as quais podem ser minimizadas ou maximizadas (Machado, 2009).

2.3.4. Padrão de Vinculação Desorganizado

Soares, Carvalho, Dias, Rios e Silva (2007), baseando-se nas investigações realizadas por um conjunto de autores (Main & Solomon, 1986, 1990; Crintenden, 1985, 1988), apresentam-nos, ainda, outro padrão de vinculação com características inconsistentes que merecem um olhar atento: a vinculação desorganizada. Main e Solomon (1986) verificaram que crianças que se incluíam neste grupo “(..) manifestavam comportamentos inexplicáveis, descoordenados, bizarros, aparentemente sem objectivo ou sentido, nos momentos de *stress* e na presença da figura de vinculação” (p.199), comportamentos excessivamente paradoxais, acrescidos de movimentos estereotipados; por vezes, seria ainda possível detectarem-se comportamentos lentificados ou mesmo restringidos, bem como comportamentos exteriorizados de preocupação e receio relativamente à figura de vinculação. Constataram, ainda, que estas crianças evidenciavam ausência de organização para lidar adequadamente perante a separação da sua figura de referência, uma vez que a

estratégia organizada para lidar com a situação geradora de *stress* ter-se-ia destruturado, tal como explicam Hess e Main (2000, in Carvalho, 2007).

A designação “Desorganizado” ou “Desorientado” pode advir do facto de os comportamentos característicos deste padrão poderem ocorrer simultaneamente com comportamentos protótipos de outras categorias de vinculação. Estudos realizados com crianças com padrão desorganizado têm-se debruçado sobre algumas evidências significativas relativamente à genética e encontraram fundamentos neurobiológicos, ou seja, estas crianças apresentavam alterações ao nível do cortisol e ao nível da dopamina, quando comparadas com crianças dos outros “grupos” de vinculação (in Carvalho, 2007).

Apresentados os padrões clássicos da vinculação, parece oportuno apresentar as novas “tendências” no que toca a esta questão. De facto, e mais recentemente, tem sido possível assistir-se à distribuição das crianças de acordo as reacções das mesmas (in Oliveira, 2006).

O próprio responsável – Bowlby (1980, in Oliveira, 2005) - pela impulsão da teoria da vinculação, procedeu à seguinte forma de divisão:

- Um padrão seguro – integração das dimensões cognitivas e afectivas da vinculação;
- Quatro padrões inseguros:
 1. Compulsivo ou ansioso – demasiadamente preocupadas com os outros, apresentando-se de igual forma devotas à sua tristeza;
 2. Ansioso/ambivalente, ou que procura amparo de forma compulsiva;
 3. Evitantes ou auto-confiantes compulsivos – baixa autonomia e inconsistência na auto-confiança;
 4. Inseguro/resistente ou emaranhado – procuram ser extremamente agradáveis, mas não lidam de uma forma adequada com o afastamento dos pais.

Mais tarde, Sperling e Berman (1991, in Oliveira, 2005), tendo por base a dimensão segurança-insegurança, sumariam quatro padrões de vinculação, nomeadamente: o dependente, evitante, o hostil e, por fim, o resistente ou ambivalente.

No mesmo ano (1991), Bartholomew e Horowitz (in Oliveira, 2005) analisam o impacto da imagem que os indivíduos têm de si próprios e dos outros, o que lhes permite anunciar quatro estilos de vinculação:

- Seguro – imagem positiva de si e dos outros;

- Desinvestido – imagem positiva de si, mas negativa dos outros;
- Preocupado – imagem negativa de si, mas positiva dos outros;
- Amedrontado – imagem negativa de si e dos outros.

2.4. A vinculação ao longo do desenvolvimento: ênfase na adolescência

Após um olhar sobre a “teoria-major” e os conceitos associados à vinculação, parece interessante proceder a uma compreensão da relevância da vinculação e de que forma se pode falar em reorganização dos laços na adolescência.

Considera-se, de igual forma, proveitoso enquadrar alguns dados empíricos relacionados com a vinculação na adolescência, na medida que é a população-alvo do estudo que iremos apresentar mais à frente.

2.4.1. Importância e reorganização dos laços afectivos ao longo da vida

As relações significativas do ponto de vista emocional, em termos da sua natureza e qualidade, acabam por ter repercussões no processo de organização da vinculação na adolescência, se se tiver em conta a continuidade deste processo ao longo da vida e a sua abrangência aos vários contextos de desenvolvimento.

Os laços afectivos iniciam-se num primeiro momento pela procura de protecção e segurança por parte dos cuidadores primários, mas tal como foi referido, outros laços de índole afectiva podem ser criados, e esse facto observa-se nas crianças que, de uma forma natural e/ou instintiva, começam a procurar uma maior aproximação com os pais, e mais tarde na adolescência estabelecem novas relações, novos vínculos com indivíduos do género oposto. Aliás, a adolescência é caracterizada exactamente por este facto, envolvendo um conjunto de transições, nomeadamente a transição da vinculação infantil para a vinculação adulta, cujas figuras se tornam igualmente centrais no que se refere à procura de apoio, protecção e segurança, bem como no que se refere à ansiedade em situações de separação (Moura, 2005).

Relativamente à questão das várias figuras de vinculação, Moura (2005) destaca um fenómeno que ocorre nesta etapa da vida “(...) os jovens vivem uma dualidade relacional com os pais, por um lado, continuam a procurar o apoio parental e desejam que o investimento e disponibilidade dos pais se mantenha, e por outro, pretendem libertar-se da sua alçada e vigilância” (p. 41).

Não obstante, os laços que são criados à *posteriori* recebem a influência do vínculo primário, o que é explicado pelos *modelos dinâmicos operantes* (Bowlby, 1969, in Carvalho, 2007). A informação e padrões de interacção inicialmente recebidos são processados e integrados no reportório comportamental e psíquico da criança e do adolescente, o que vai facilitar a construção de esquemas de representação, permitindo uma maior capacidade de relacionamento com os outros e com o mundo. Neste sentido, Matos e Costa (1996, in Moura, 2005) sustentam que, de facto, a segurança na relação com a família instiga o movimento dos adolescentes no sentido dos pares, tornando-o mais confiante no envolvimento em tais relações. Estas vinculações secundárias sofrem um progresso, na medida em que a sua essência passa da complementaridade à reciprocidade, simetria e bidireccionalidade, conceitos estes que, segundo o ponto de vista de alguns teóricos, definem a vinculação adolescente e adulta (Moura, 2005). Neste âmbito, autores como Bowlby (1978), Collin (1996) e West e Sheldon-Keller (1994) mostram-nos que estes novos vínculos afectivos têm vantagens quando comparados aos vínculos primários unidireccionais, na medida em que, para além de promoverem a exploração noutros domínios, o desenvolvimento dos processos cognitivos descarta a necessidade de um contacto físico com a nova figura de vinculação, no que toca à segurança (acessibilidade e responsividade) (cit in Oliveira, 2005).

Assim, e tal como ficou patente no capítulo direccionado para as “Relações Sinérgicas: Adolescente-família/pais-pares” o aparecimento de novas relações de afecto não significa, de modo algum, a substituição ou perda de importância do vínculo primário ou mesmo a desvinculação aos progenitores, mesmo tendo em conta as transições associadas (e.g., dispêndio do tempo passado, menor dependência), o que é consensual no corpo teórico (in Carvalho, 2007; Oliveira, 2005). Na verdade, Machado e Oliveira (2007) referem que a manutenção de uma vinculação segura aos pais a par da conquista da autonomia complementam-se enquanto processos.

Apesar da figura de vinculação primária com a qual a criança desde cedo cria um laço afectivo não poder, na perspectiva de Bowlby (1969), ser substituída, a verdade é que ao longo do desenvolvimento podem surgir novos laços com outros adultos (familiares ou não), laços esses que podem ser reorganizados. Esta reorganização, digamos assim, tem a ver com a crescente capacidade de raciocínio e de pensamento formal, lógico e abstracto e com a aquisição da já mencionada *metacognição* que surge na adolescência que aliada à progressiva diferenciação de si e dos outros possibilita, após a comparação das diferentes

relações, integrar as experiências que vivencia com as diferentes figuras de vinculação (cit in Moura, 2005).

Directamente direccionado para os pais, os adolescentes acabam frequentemente por realizar, ainda que inconscientemente, um processo diferencial relativamente à sua vinculação a cada um dos progenitores que, tendencialmente e de acordo com Buist, Dekovic, Meeus e Van Aken (2002, in Carvalho, 2007) parece sofrer um declínio, em termos de vinculação. Por outro lado, Paquette (2004) oferece-nos uma visão menos extrema, ao referir que a reorganização dos laços afectivos e a direcção afectiva por parte dos adolescentes, para cada um dos progenitores (pai/mãe), parece estar associada aos estilos parentais e, por isso, às diferentes formas de interacção que estes últimos adoptam para com os filhos (Carvalho, 2007).

2.4.2. A vinculação no ajustamento psicossocial dos adolescentes

Os vínculos afectivos seguros não são apenas importantes para o estabelecimento de outras relações de uma forma assertiva (Kenny, 1987, 1990, in Vivona, 2000). Antes de mais e uma vez que permite à criança e ao adolescente a organização de uma representação de si próprio, a vinculação tem a vantagem de favorecer o seu desenvolvimento e o seu ajustamento psicossocial (Allen, Porter, MaFarland, Marsh e MaElhaney, 2005, in Carvalho 2007). Ao promover um progresso no auto-conceito e na auto-estima (Armsden & Greenberg, 1987; Rice & Cummins, 1996, in Matos, 2002) dos adolescentes, a acção da vinculação está bem patente no amortecimento de disforias e humor depressivo e no acréscimo da autonomia, da competência social e da auto-eficácia (Kenny & Donaldson, 1991; Mallinckrodt, 1991, 1992, in Matos, 2002).

Uma vinculação segura apresenta a capacidade de influir positivamente em determinados indicadores psicossociais, nomeadamente, o sentimento de “bem-estar”, a identidade, a competência para constituir relações interpessoais próximas (Machado & Oliveira, 2007). De facto, ficou patente com o estudo de Machado e Fonseca (2009) que uma melhor comunicação com os pais e, por conseguinte, um menor sentimento de solidão, ditam percepções mais favoráveis de si, permitindo uma maior satisfação com a vida.

A estrutura segura da vinculação promove, também, um sentimento de maior satisfação com a vida (Nickerson & Nagle, 2004), atenuando os índices de depressão e ansiedade, tal como confirmam muitos autores (Carvalho, 2007). Aliás, o estudo realizado

por Hafen e Laursen (2009) permite confirmar que a percepção dos adolescentes relativamente a um fraco suporte parental está de facto associada ao desenvolvimento de problemas de internalização e externalização nesta faixa etária. Esta conclusão é, de certa forma, corroborada por Besser e Blatt (2007), uma vez que referem que um sistema de *caregiving* pobre em termos de qualidade promove um modelo representacional negativo das figuras de vinculação. Em Portugal, Machado, Fonseca e Queirós (2008) realizaram um estudo relativamente aos processos de internalização e externalização e concluíram que a internalização sobressai em padrões de vinculação inseguros, destacando-se as dimensões da alienação e comunicação como as que ostentam valores mais baixos, pelo que o sentimento de solidão espelha a possível existência de um risco desenvolvimental acrescido para o adolescente. Neste contexto, o padrão seguro tem, pois, o poder de prevenir o envolvimento em condutas socialmente inadequadas, tais como o uso de substâncias, o envolvimento em comportamentos sexuais de risco e a exibição de comportamentos agressivos e anti-sociais (Kobak, & Sceery, 1988; Cooper, et al., 1998; Fonagy, et al., 1997; Rosenstein, & Horowitz, 1996, in Carvalho, 2007). À luz desta perspectiva, Allen e colaboradores (2002) realizaram um estudo que incidia sobre a manifestação de comportamentos delinquentes como resultado de uma relação de vinculação disfuncional (avaliação dos padrões de vinculação inseguro e desorganizado em justaposição à organização segura da vinculação). A associação foi verificada, isto é, as competências sociais adaptativas tendiam a diminuir ao mesmo tempo que aumentavam os índices de comportamentos delinquentes em adolescentes que apresentavam uma relação de vinculação insegura.

A vinculação exerce a sua influência ao nível das estratégias motivacionais dos adolescentes, uma vez que, se a vinculação for favorável, estas estratégias serão organizadas (Soares, Lemos, & Almeida, 2005), as quais estão, indubitavelmente, relacionadas com estratégias de *coping* adaptativas, facto que é advogado por vários autores (Carvalho, 2007), o que permitirá ao adolescente tomar decisões de carácter adequado. Assim, é possível conjecturar que uma vinculação segura está interrelacionada com uma maior resiliência e por esse facto, positivamente associada à tolerância à frustração.

Para além do mais, existem na realidade outras competências psicossociais que podem ser favorecidas com uma organização vinculativa favorável, tais como a capacidade de resolução de problemas, as capacidades cognitivas (e.g., atenção, concentração), os comportamentos disciplinados, bem como a metacognição (Moss, Gosselin, Parent,

Rousseau, & Dumont, 1997; Pianta & Harbers, 1996; Pianta, Smith, & Reeve, 1991, in Marcus & Sander-Reids, 2001), competências que em conjunto concorrem para uma adaptação social harmonizada.

Para além do ajustamento psicossocial, a vinculação influi, de igual forma, noutros indicadores sociais, tal como o contexto académico. Uma vez que o presente estudo terá como palco de intervenção o contexto escolar, iremos dedicar um breve olhar à acção da vinculação no ajustamento académico.

2.4.2.1. A vinculação no ajustamento académico

Vários são os autores que se pronunciam sobre a adaptação académica decorrente da influência da vinculação, realizando estudos que nos possibilitam considerar muitos comportamentos adoptados no contexto escolar. No entanto, e tal como referem Gladding (1995) e Minuchin (1974), o ajustamento académico do adolescente sofre influências directas ou indirectas de vários contextos de aprendizagem, pelo que nunca se deve descurar uma visão sistémica do aluno na escola (Loja, Gouveia, Martins, & Costa, 2008), valorizando-se então a perspectiva bio-ecológica do desenvolvimento.

A vinculação, de facto, está presente nas transições académicas (Machado, 2007), através de uma correlação positiva entre vinculação-escola (Moss & St-Laurent, 2001; Soucy & Larousse, 2000, in Carvalho, 2007), predizendo ou não o sucesso académico (Besser & Blatt, 2007) bem como o compromisso com objectivos de carreira (Blustein, Walbridge, Friedlander, & Palladino, 1991).

Bowlby (1973/1998), na realidade, já antecipava que as fobias escolares que as crianças apresentavam não estavam realmente associadas com o contexto escolar, mas sim com o sentimento de separação e perda da mãe e, por isso, com a vinculação. Assim, e tal como refere Sampaio (2006) o contexto escolar espelha a qualidade da vinculação estabelecida entre a criança e os pais (Machado, 2007). Crianças e adolescentes que provêm de famílias com as quais estabeleceram uma organização segura de vinculação apresentam, segundo relatos dos professores, boas competências nas relações com os colegas e parecem envolver-se menos no fenómeno *bullying* (Cassidy, Kirsh, Scolton, & Parke, 1996, in Machado, 2007).

O ajustamento académico do adolescente passa pela auto-confiança, auto-monitorização, programação académica, poder de iniciativa e responsabilidade, recebendo, como já se pode depreender, a influência de cada organização de vinculação, o que acaba

por estar concomitantemente articulado com a eficácia das estratégias de *coping* (in Machado, 2007).

Tal como Hafen e Laursen (2009) e Besser e Blatt (2007) se pronunciaram sobre a importância da perspectiva do suporte parental por parte do adolescente no ajustamento psicossocial, também outros autores (in Loja et al., 2008) partilham da mesma convicção, evidenciando, porém, resultados apenas de cariz académico. Ainda neste contexto, outros autores (e.g., Blustein, Waldbridge, Friedlander, & Palladino, 1991) referiram-se particularmente ao processo de separação-individação, evidenciando que a combinação de elevados índices deste processo com uma vinculação segura prenunciaria o melhor ajustamento académico e, paralelamente, o melhor ajustamento social. No mesmo sentido, Blustein e colaboradores (1991) verificaram que a combinação apresentada seria o melhor preditor no processo de desenvolvimento da carreira, independentemente do género (in Mattanah, Hancock, & Brand, 2004).

Por fim, e não menos importante, o trabalho de Carvalho (2007) levou-a a concluir que a qualidade da relação estabelecida com as figuras de vinculação primárias está positivamente relacionada com as retenções escolares, ou seja, um menor número de retenções escolares está fortemente associado à vinculação segura. E, por outro lado, o desinteresse e abandono escolar estão fortemente associados ao baixo estatuto económico da família bem como à menor habilitação académica das figuras de vinculação (Teachman, Paasch, & Carver, 1997, in Marcus & Sander-Reids, 2001).

2.4.3. Vinculação, evolução e género – dados empíricos

Matos (2002) sumariou um conjunto de estudos que tinham como objectivo perceber a relação existente entre o género e a vinculação aos pais. Tornou-se claro que, perante alguma inconsistência entre os vários estudos elaborados, assiste-se a uma predominância positiva nas raparigas relativamente à vinculação segura em detrimento dos rapazes. Estas conclusões derivam de um conjunto de reflexões que os rapazes e as raparigas fazem relativamente à relação que mantêm com os seus pais, nomeadamente, a qualidade da relação estabelecida, a avaliação do suporte emocional providenciado pelos seus pais e o nível de encorajamento promovido pelos pais para a sua autonomia. Parece ser consensual que as raparigas se apresentam emocionalmente mais apegadas às figuras de vinculação, o que vai de encontro aos resultados obtidos pelo estudo de Machado e Oliveira (2007), levando a pressupor que o processo de autonomia em relação à família

seja mais moroso nas raparigas do que nos rapazes (Houston & Alvarez, 1990, in Constantine, 2006). Efectivamente, Lopez (1996, in Constantine, 2006) corrobora estes dados, na medida em que, na sua investigação, os rapazes seriam mais encorajados pelos progenitores em busca da autonomia e não sentiam tanto controlo por parte dos mesmos. Já Montemayor (1982) e Noller (1994) observam uma maior incidência de relações com os pais caracterizadas por conflitos e distanciamento, por parte das raparigas (in Constantine, 2006). Por outro lado, Carvalho (2007) salienta que os padrões de vinculação estão de igual forma presentes no género feminino como no género masculino, sendo independentes da faixa etária dos adolescentes, dado que parece ser contrariado por Machado e Oliveira (2007) que esclarecem que as dimensões da vinculação aos pais "(...) poderão ser diferentemente valorizadas consoante a idade dos sujeitos (...) e variam entre raparigas e rapazes" (p. 111). Carvalho (2007) acrescenta, ainda, que, segundo o estudo levado a cabo por Van Ijzendoorn e Sagi (1999), o padrão seguro parece ser o mais frequente entre as crianças (65%), surgindo com uma prevalência muito menor os padrões evitante (20%) e ambivalente (10-15%). Estas conclusões vão de encontro ao estudo elaborado por Matos e Costa (2006, in Carvalho, 2007), o qual aponta para uma vinculação segura de 70%, independentemente do género. No entanto, um vasto conjunto de investigações (inclusive recentes) não encontrou diferenças significativas entre ambos os géneros relativamente à vinculação, como por exemplo, Armsden e Greenberg (1987, in Oliveira, 2005), Rice e Cummings (1996, in Oliveira, 2005), Soares (1996a/b), Vivona (2000), entre outros.

De forma a confluir ainda mais alguns dados, Neves (1995) concluiu, com base na sua amostra composta por adolescentes a frequentar os 7º, 10º e 12º anos de escolaridade, que os rapazes se encontravam emocionalmente mais ligados ao pai, quando comparados com as raparigas, ao passo que, tal como salienta Ferreira (1998), as raparigas estariam mais "vinculadas" à mãe (cit in Oliveira, 2005). O estudo levado a cabo por Carvalho (2007) revela-nos outros dados, nomeadamente que o microssistema da vinculação segura é tendencialmente constituído pelo adolescente e ambos os pais, ao passo que os adolescentes com vinculação insegura vivem apenas com um progenitor, que geralmente é a mãe. No âmbito da estrutura familiar, o estudo em questão revelou que os adolescentes com vinculação segura possuíam menos irmãos do que os adolescentes que evidenciavam uma vinculação insegura.

A partir dos dados empíricos analisados no ponto anterior, emerge uma questão, que nos permite empreender uma reflexão mais profunda: será que o padrão de vinculação "estabelecido" na infância perdura e resiste ao longo do tempo? Ou será que, com a

aquisição de um raciocínio abstracto e metacognitivo, dos adolescentes, este mesmo padrão tende a alterar-se? Uma outra preocupação existente na literatura cinge-se à questão da continuidade ou descontinuidade dos padrões de vinculação ao longo da vida. Assim, propomo-nos a reflectir, através de contributos de outros autores, sobre este aspecto da vinculação, que consideramos ser de extrema importância, principalmente no âmbito da adolescência, uma vez que é a população-alvo do presente estudo. De acordo com os pressupostos teóricos, tende a confirmar-se a estabilidade dos padrões de vinculação ao longo do desenvolvimento, principalmente da infância para a adolescência.

Antes de mais, é pertinente destacar a ideia de que os comportamentos de vinculação por parte da criança tendem a ser activados com uma menor frequência e intensidade, ao longo do tempo (Machado, 2007). Todavia, esta continuidade pode ser ameaçada, sendo que um dos potenciais agentes de influência está estritamente relacionado com o estatuto sócio-económico das famílias. Assim, é possível aferir que uma maior estabilidade dos padrões de vinculação está associada ao estatuto médio estável, enquanto que a sua fragilidade está mais associada a um estatuto sócio-económico baixo (Vaughn, Egeland, Sroufe & Waters, 1979, in Carvalho, 2007). No entanto, a descontinuidade não está circunscrita apenas a este factor, uma vez que acontecimentos de vida negativos aliados ao conjunto de alterações próprios da adolescência (sociais, cognitivos e interpessoais) podem precipitar esta situação. Ressalva-se, apesar de tudo, um cenário mais positivo, na medida em que os estudos apontam para uma continuidade moderada a elevada (Carvalho, 2007). Por outro lado, o estudo realizado por Machado e Oliveira (2007) evidenciou resultados que apontam para um decréscimo da vinculação ao longo da adolescência, independentemente do género, tal como já havia sido sugerido por Lopez e Gover (1993), Claes (2004) e Neves, Soares e Silva (1999).

Assim, e em jeito de conclusão, é possível confirmar que os padrões de vinculação tendem genericamente a manter-se ao longo do desenvolvimento e, por isso, ao longo da vida.

2.5. A identidade e a vinculação nos adolescentes – conclusões empíricas

As tarefas desenvolvimentais com que os adolescentes se deparam podem, por vezes, ser relativamente complexas e, como se tem vindo a perceber, muitas delas podem ser mais facilmente enfrentadas ou mesmo resolvidas por intermédio das relações interpessoais (Campos, 1998). Nem sempre a vinculação aos pais é suficiente, na

perspectiva de determinados autores, para explicar o desenvolvimento da identidade, o que é contraposto por outros que apontam para uma relação significativa entre vinculação e identidade (in Emmanuelle, 2009). Para o desenvolvimento da identidade do ego, Grotevant e Cooper (1985) bem como Noller (1994) e Rice (1990) defendem que a natureza e a qualidade da relação entre pais e filhos desempenham um importante papel, o que vai ao encontro do que Bowlby preconizava: o desenvolvimento coerente da identidade é determinado pela qualidade da vinculação (in Emmanuelle, 2009).

Nesta linha de raciocínio, surgem Benson e colaboradores (1992) que referem que, independentemente do género, há uma forte associação entre a vinculação à mãe e a identidade realizada (in Matos, 2002). Neste contexto, Kamptner (1988, in Matos, 2002) perspectiva que as variáveis familiares (entre elas, a vinculação) pesam mais na identidade dos rapazes, o que é debatido por Schultheiss e Blustein (1944, in Matos, 2002), que consideram que as raparigas são as principais “vítimas” da vinculação no processo de construção da identidade. Estes últimos autores adiantam, inclusive, que uma vinculação segura acompanhada de um processo adequado de separação-individação seria mais benéfica para a construção da identidade das raparigas, ao passo que para os rapazes seria suficiente apenas a separação-individação (1994, in Mattanah, Hancock, & Brand, 2004). Repare-se que a este propósito “Chodorow enfatiza que as raparigas definem-se como “meninas” no contexto da sua vinculação primária com a mãe, enquanto que os rapazes têm de se distanciar das suas mães para se poderem desenvolver como homens” (1978, in Besser & Blatt, 2007, p.141), ao passo que Benson e colaboradores (1992) contestam esta afirmação, ao reforçarem o facto de não haver diferenças significativas no que se refere ao género (in Matos, 2002).

Mas no que toca ao estatuto de identidade, Campbell e colaboradores (1984, in Matos, 2002) haviam já estabelecido uma conexão positiva entre uma vinculação favorável (caracterizada pelo encorajamento da autonomia) entre pais-crianças e a identidade realizada e moratória. Campbell, Adams e Dobson (1984, in Campos, 1998) completam, dizendo que o indivíduo com identidade realizada estaria altamente vinculado à mãe. No entanto, todos eles (ibidem) concordam que são os adolescentes com uma identidade outorgada que evidenciam um vínculo emocional mais “enclausurado” com os pais (o que não significa uma vinculação favorável e/ou segura), enquanto que o vínculo emocional aos pais dos adolescentes com identidade difusa parece ser menos intenso.

Confluindo estas investigações, Harris (1989, in Campos, 1998) chegou à conclusão de que a vinculação insegura era uma tendência nos adolescentes com

identidade difusa, independentemente do género. No entanto, o autor conseguiu, no seu estudo, captar ainda diferenças de género em relação à vinculação/identidade. Assim, os rapazes estariam mais propensos a desenvolver uma identidade realizada se a vinculação com a mãe fosse segura; já uma vinculação insegura, por parte dos mesmos ao pai, estaria relacionada com um maior investimento no processo de exploração; no caso das raparigas com uma vinculação segura ao pai, haveria uma tendência de adquirirem uma identidade outorgada. Benson, Harris e Rogers (1992, in Campos, 1998) referem que, quando comparadas com os rapazes, as raparigas com elevados índices de vinculação à mãe ostentam principalmente uma identidade realizada, em detrimento da identidade difusa. Estes autores salientam a mãe como potencial promotora de vinculações normativas e favoráveis, como o estatuto realizado, não favorecendo identidades qualificadas pela ausência de investimento, nomeadamente a moratória e a difusa, na medida em que esta figura aparece como um porto seguro e protector em situações de *stress* ou de fracasso.

Em suma, “(...) uma vinculação segura na adolescência com os diferentes significativos, é um elemento fundamental e facilitador da construção da identidade. Os sistemas comportamentais da vinculação podem ser organizados de forma diferente para o pai e para a mãe, bem como para os rapazes e raparigas adolescentes, promovendo ou não a exploração de opções e levando o adolescente a realizar ou não investimentos nos diferentes domínios da identidade” (Campos, 1998, p. 188).

Foi a partir destas leituras que resultou o principal objectivo desta tese empírica, uma vez que a vinculação parental, ao estar amplamente relacionada com o ajustamento académico, influirá, com certeza, na identidade vocacional dos jovens, como se verificará mais adiante. Desta forma, ir-nos-emos debruçar sobre o grande tema do desenvolvimento vocacional, incidindo de um modo especial sobre a identidade vocacional.

Capítulo III. O desenvolvimento vocacional

“O desenvolvimento vocacional tem sido descrito enquanto fenómeno que ocorre ao longo da vida do indivíduo, sendo influenciado, nos seus processos, por factores individuais, relacionais e contextuais” (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986, in Araújo, Taveira & Lemos, 2004, p.199), e apesar de ter sido alvo de estudo relativamente aos seus conteúdos, existe agora uma preocupação para considerar a psicologia vocacional mais ao nível dos seus processos (Crites, 1984, in Silva, 2001). O desenvolvimento vocacional acompanha o desenvolvimento psicológico, sendo, portanto, um processo que

se inicia precocemente na infância e se vai desenvolvendo na adolescência e adultez, implicando uma interacção activa com o meio, o que vai possibilitar a atribuição de um sentido a si próprio (Campos, 1989, in Duarte & Vilaça, 2004). Tal como se tem manifestado ao longo do presente trabalho, mais uma vez deparamo-nos com uma referência implícita da importância dos contextos para o desenvolvimento.

A par da construção da identidade, a escolha de uma área vocacional, de uma carreira/profissão é uma das principais tarefas da adolescência, até porque a identidade vocacional é uma das dimensões da construção da identidade na adolescência. Por esse facto, também estas escolhas podem causar alguma confusão entre os adolescentes, pelo que a sociedade também lhes providencia um tempo para que explorem o seu meio de forma a comprometerem-se com uma área em que se sintam realizados, em termos pessoais/emocionais. Nesta linha de ideias, é possível perceber porque tanto a identidade como a escolha vocacional/profissional se encontrem no mesmo patamar: a escolha vocacional implica a construção de uma identidade que seja congruente com a prática profissional em que o indivíduo estará envolvido.

Portanto, faz todo o sentido apresentar, sucintamente, as principais linhas de reflexão das teorias mais influentes que se debruçaram sobre o domínio vocacional da Psicologia, independentemente da abordagem (diferencial, desenvolvimentista, psicodiâmica).

3.1. Paradigmas clássicos

3.1.1. Teoria Tipológica de Holland – abordagem diferencial

Para Holland, o desenvolvimento vocacional está intimamente relacionado com o desenvolvimento da personalidade, uma vez que, para o autor, a escolha vocacional não é mais do que uma expressão da personalidade. Neste contexto, Gottfredsen, Jones e Holland (1993) conduziram um estudo que obteve resultados significativos na associação da teoria de personalidade “big five” com as seis dimensões de personalidade propostas por Holland.

Na realidade, o autor (1963) propõe que a reunião de determinados traços de personalidade, associados a competências, princípios, identificações e objectivos de vida, vai de encontro a certos tipos de escolhas vocacionais, categorizando os indivíduos em perfis pré-determinados. Neste sentido, apresentou um modelo, o Modelo Hexagonal, que sintetiza os seis tipos de personalidade e os seis tipos de ambiente (ambos com a mesma

nomenclatura), nomeadamente: realista, investigador, artístico, convencional, empreendedor e social. Estes protótipos distinguem-se por determinadas características, tais como a introversão/extroversão, emocionalidade/racionalidade, liderança/conformismo, independência/altruísmo, entre outras (Holland, Powell & Fritzsche, 1994; Primi, Moggi, & Casellato, 2004).

Compreende-se, assim, que as características pessoais de cada um ditam, na óptica de Holland, as preferências vocacionais. Para ele, os indivíduos encetam uma procura (exploração) de ambientes profissionais que satisfaçam as suas características, o que em última análise, contribui para uma maior realização, satisfação e estabilidade na carreira, tal como defendem Holland, Fritzsche e Powell (1994). Por outras palavras, as pessoas procuram um ambiente que lhes permita exercitar as suas competências e expor as suas atitudes e valores, sem que se sintam reprimidas. Percebe-se, assim, tendo por base a análise e cruzamento das características do indivíduo e da profissão, que a teoria de Holland se insere nos modelos de perspectiva diferencial e é globalmente conhecida pela afirmação “o homem certo no lugar certo” (Balbinotti, 2003), equivalendo este modelo a uma “(...) fórmula que permitisse otimizar o emparelhamento Homem-Profissão (in Silva, 2001).

Nesta teoria, o factor “contexto” está subentendido, na medida em que tanto os factores pessoais como os culturais (e.g., cultura, família, estatuto sócio-económico, desemprego) vão moldando as preferências dos indivíduos ao longo do seu desenvolvimento (Savickas, 2004). Normalmente, existe, na infância, uma selecção, uma preferência, que tendem a tornar-se em interesses fortes e congruentes com as respectivas competências, terminando numa disposição pessoal para a execução de uma determinada prática. No fundo, este modelo interpreta as relações entre a pessoa e circunstâncias do meio envolvente (Holland, Powell, & Fritzsche, 1994).

Tendo por base a influência dos contextos e uma vez que o presente trabalho tem por base perceber as implicações das relações com os pais (a vinculação), torna-se importante fazer uma alusão ao que Holland sugeria neste âmbito. Antes de mais, o autor insinuava que “*types produces types*” (Holland, 1992, in Araújo, 2007, p. 19), o que significa que consoante a personalidade dos pais, as crianças poderiam ver as suas experiências mais amplificadas ou mais limitadas. Efectivamente, os dados empíricos têm comprovado associações positivas entre as preferências vocacionais de pais e filhos, concluindo-se que a influência parental poderá ser decisiva para a escolha profissional do adolescente. Não é estranho, segundo a literatura, depararmo-nos com adolescentes que se

identificam fortemente com os valores e os objectivos que os pais haviam “definindo” para eles, bem como o reforço, por parte dos pais, no investimento em áreas que coincidiam com os seus interesses e atitudes (in Araújo, 2007). Estes resultados transpõem-nos para a questão da identidade inicialmente abordada. Será que, nesta situação em concreto, estamos perante uma identidade (vocacional ou não) outorgada?

3.1.2. Teoria Desenvolvimentista de Super

O autor destaca-se no âmbito da psicologia vocacional, dada a sua perspectiva do desenvolvimento da carreira, enfatizando o facto de que as decisões ocupacionais deveriam considerar o passado e o futuro. O contributo de Super (1957, in Phillips & Blustein, 1994) centrou-se no âmbito da evolução dos comportamentos vocacionais, tendo por base que padrões característicos e certas sequências de eventos seriam predizíveis e evidenciados pelas histórias de vida.

Na perspectiva de Super (1984, in Balbinotti, 2003; Silva, 2001), o desenvolvimento vocacional processa-se em todas as etapas de vida, caracterizando-se, então, por ser um processo contínuo. Assim, Super defende “(...) que o desenvolvimento vocacional pode ser encarado como um processo de ciclo e vida (Maxi-ciclo), no qual sucessivos períodos de exploração podem ocorrer (Mini-ciclos), à medida que as pessoas efectuem transições de um para outro estágio de desenvolvimento (...)” (1980, 1981, 1984, 1990, in Taveira, 2000, p. 74), ou são “destabilizadas” devido a factores externos (e.g. acontecimentos sócio-económicos) (Silva, 2001). Apesar de se estender à vida toda, far-se-á uma maior alusão à adolescência, uma vez que é nesta etapa da vida que se constrói a identidade, e porque esta exploração é de facto a mais importante no que concerne ao futuro pessoal e vocacional, o que vai de encontro aos objectivos do presente estudo.

Super (1953) defende que o desenvolvimento e a realização/implementação do *self* é o que impulsiona o processo de desenvolvimento vocacional (in López-Mesas, 1983), e que escolher uma profissão pressupõe a inevitável verificação da compatibilidade entre esta e o auto-conceito do indivíduo (Super, 1951, in Galinsky & Fast, 1966), valorizando-o significativamente. Esta valorização está bem patente quando Super (1963) refere que um sujeito, ao assumir uma preferência, está a sinalizar que tipo de pessoa pretende ser, e que a escolha e progresso numa profissão acabam por actualizar o seu auto-conceito (in Balbinotti, 2003), promovendo a ideia de que o conceito de si mesmo tende a mudar com a experiência e, por isso, com o tempo. Importa, deste modo, realçar a natureza dinâmica

deste processo “(...) uma vez que resulta da interacção entre as características evolutivas do sujeito e as solicitações da cultura envolvente”, enaltecendo a importância dos maxi e mini ciclos de carreira, já referenciados (Silva, 2001, p. 376).

Estas mudanças que decorrem ao longo da vida estão associadas a cinco estádios sequenciais da vida profissional, propostos à *priori* por Super, nomeadamente, o crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio, nos quais existem tarefas a ser resolvidas, e salienta-se que a forma de resolução gerará consequências desenvolvimentais. Mas o mais importante está centrado no que ele designa de “pré-requisitos desenvolvimentais” para a resolução de cada uma das tarefas. Este conceito viria a tornar-se central, tendo sido renomeado para “maturidade vocacional” (Phillips & Blustein, 1994), correspondendo à primeira dimensão do “Arco-Iris”, que se constituiu um modelo que definiu o conceito de carreira como estando circunscrito às tarefas de preparação e desempenho de papéis, mas que valorizava a compreensão da interligação dos vários papéis profissionais desempenhados ao longo do ciclo vital, destacando a importância dos factores contextuais (Super, 1980, 1981, 1984, 1990, in Araújo, 2007).

Ora, o conceito de maturidade vocacional será alvo de uma breve explicação teórica, na medida em que o objectivo do presente trabalho evoca-o, ainda que tacitamente.

3.1.2.1. A maturidade vocacional

Este constructo consiste na disposição para lidar, adequadamente, com as tarefas vocacionais que decorrem do desenvolvimento e que são impostas pela sociedade (Super & Jordan, 1973, in Phillips & Blustein, 1994; Balbinotti, 2003). No fundo, a maturidade vocacional diz respeito às atitudes e comportamentos que vão ser mobilizados para enfrentar uma tarefa desenvolvimental. De acordo com Balbinotti e Tétreau (1992, in Balbinotti, 2003), “(...) a noção de maturidade vocacional, remete, necessariamente, a um processo de desenvolvimento (...)” (p.461). É de toda a conveniência salientar que a maturidade vocacional é um constructo que só deve ser aplicado à adolescência e jovem adultez (in Balbinotti, 2003), talvez por estarem reunidas e desenvolvidas todas as condições cognitivas e por acompanhar o processo de construção de identidade. No entanto, outros autores têm desenvolvido estudos que comprovam que a maturidade vocacional já apresenta alguma configuração na infância, tendendo, todavia, a aumentar drasticamente na adolescência, à medida que o realismo também evolui (in Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005).

Na perspectiva de diversos autores (in Phillips & Blustein, 1994), este constructo envolve factores atitudinais (e.g., planeamento e exploração) e cognitivos (e.g., tomada de decisão), que seriam objecto de avaliação na maturidade vocacional. A maturidade vocacional é constituída por três processos fundamentais: o planeamento (conhecimento de acções necessárias a serem implementadas para atingir o objectivo desejado, sendo aqui valorizada a perspectiva de tempo [Savickas, Silling, & Schwartz, 1984]), a exploração (implementação real de actividades que servem para expandir o conhecimento do mundo e do *self*) e a decisão (contrabalanço de informação e alternativas de forma a satisfazer o curso da acção com a qual o indivíduo se pretende comprometer) (in Phillips & Blustein, 1994). Extrapolando para o que nos propusemos estudar, Super acrescenta que os dois primeiros processos de carreira apresentados se constituem como as principais tarefas do desenvolvimento vocacional dos adolescentes (1983, in Perron, Vondracek, Skorikov, Tremblay, & Corbière, 1998), validando a tese de que o indivíduo assume uma posição activa no seu percurso vocacional (Vondracek et al., 1986, in Araújo, 2007). Em suma, um indivíduo é vocacionalmente maduro quando se verificar que está pronto para tomar uma decisão e assumir o seu compromisso na sociedade (Super, 1990; Super et al., 1996, in Balbinotti, 2003).

Se para Donald Super os diversos contextos (e.g., comunidade, situação geoeconómica) são um importante factor de escolha vocacional, este previa, à semelhança de outros autores, o impacto familiar na exploração e compromisso de uma área vocacional, por outras palavras, os pais geram oportunidades de identificação vocacional e profissional ao gerarem experiências e actividades que aumentem o conhecimento acerca das diversas profissões; por outro lado, acabam também por condicionar os valores e expectativas dos seus filhos, neste contexto (Super, 1980, in Araújo, 2007). Em suma, conclui-se que a teoria de Super é um modelo evolutivo/integrativo ou desenvolvimentista (Balbinotti, 2003) que se fundamenta em 3 conceitos básicos (auto-conceito, maturidade vocacional, e etapas da vida profissional) que devem ser vistos em constante interrelação e nunca de forma isolada. E o facto de implicar a existência de processos de exploração, leva-nos a debruçar-nos, mais adiante, sobre as fases deste processo, fundamental para se perceber a identidade vocacional dos indivíduos.

3.1.3. Teoria de Roe – abordagem psicodinâmica

Roe desde sempre se mostrou interessada em perceber o que poderia ditar uma escolha vocacional, procurando, então, relacioná-la a factores de ordem biopsiocossocial (Roe, 1957; Roe & Lunneborg, 1984, 1990; Roe & Siegelman, 1964, in Araújo, 2007), e para tal considerou, relativamente à escolha vocacional, os antecedentes dos indivíduos e suas características da personalidade, bem como as suas aptidões e capacidades cognitivas. Concluiu que as características de personalidade, concomitantemente associadas a diversas experiências familiares, influenciavam profundamente a relação interpessoal e objectal e diferiam muito conforme as diferentes áreas profissionais (Roe, 1951, 1953, in Osipow, 1990, in Araújo, 2007). Efectivamente, para Roe, a atmosfera familiar era a variável com maior peso para a selecção de uma ocupação durante a adolescência precoce (Brunkan & Crites, 1964).

Apoiada pelas formulações teóricas psicodinâmicas (neo-freudianas) e motivacional de Maslow, a autora procurou compreender a força das experiências precoces na determinação vocacional. A sua teoria nasceu da hipótese que coloca: o ser humano ostenta interesses e necessidades que o motivam a empreender cursos de acção que o realizem pessoalmente, inclusive no seu percurso vocacional. Roe referencia a herança genética como sendo fonte de promoção e desenvolvimento de competências e de temperamento específico. Para a autora, a satisfação das necessidades precoces (ou a sua frustração), aliada ao ambiente relacional entre a figura de vinculação e a criança/adolescente, podem “prescrever” a sua orientação vocacional e profissional (Araújo, 2007), o que satisfaz, em certa medida, a proposta do presente estudo: a influência da vinculação na identidade vocacional.

Uma vez que valorizava expressamente as relações estabelecidas entre as figuras parentais e os seus filhos, Roe identificou, em 1957, três atitudes parentais e várias categorias profissionais que sofriam a influência das atitudes apresentadas pelos pais. A atitude parental *Centração emocional na criança* caracteriza relações marcadas pela superprotecção (a curiosidade e exploração das crianças são circunscritas aos desejos parentais) ou exigência elevada (os pais exigem, através da punição, elevados níveis de desempenho e comportamento). Globalmente, estas crianças vêm as suas necessidades físicas adequadamente satisfeitas, em detrimento das necessidades que envolvem a demonstração de afecto, facto este que, segundo a autora, conduz estes indivíduos a envolverem-se em profissões que os compensem neste aspecto em particular;

normalmente, as artes asseguram um “maior auto-conceito e auto-estima” por envolverem a existência de recompensas ou *feedbacks*. A atitude *Evitamento da criança* caracteriza as relações marcadas pela negligência e rejeição física e emocional. Na necessidade de se sentirem compensados, torna-se normal que as crianças acabem por realizar escolhas vocacionais por áreas científicas e mecânicas, cujos resultados as recompensam automaticamente. Por fim, a atitude parental *Aceitação da criança* pressupõe um comportamento democrático por parte dos pais (sem muita atenção, mas sem negligência), os quais promovem a confiança da criança nas suas competências, bem como a sua autonomia, uma vez que apresenta a capacidade de assumir responsabilidades. Perante esta atitude parental e conseqüente aceitação e satisfação emocional, o percurso vocacional ficará direccionado para profissões que promovem ajuda a outros (e.g., enfermagem, assistência social) (Araújo, 2007; Brunken & Crites, 1964).

Porém, vários autores (Crites, 1962; Utton, 1962, in Osipow, in Araújo, 2007) não apoiam a ideia de haver um impacto directo das atitudes parentais na escolha vocacional dos adolescentes.

3.1.4. Perspectiva Desenvolvimentista-Contextualista de Vondracek, Lerner e Schulenberg

Os autores deste modelo (1986) dedicaram-se à compreensão do desenvolvimento das carreiras profissionais e pessoais. Adoptaram, de certo modo, o pressuposto de Bronfenbrenner, uma vez que para eles o indivíduo em desenvolvimento (de carreira) está em constante mutação, inserido num contexto complexo também ele em mutação (Vondracek, 1990, in Araújo, 2007), enfatizando a incapacidade de actuação isolada por parte dos condicionantes biológicos (Vondracek & Reitzle, 1998), o que confirma a questão inicialmente colocada.

Existe, portanto, uma *interacção dinâmica* entre organismo e contexto, os quais surgem como estando *incorporados*¹⁰, dado que indivíduo e contexto são inseparáveis. Existem diversos níveis no contexto que se modificam interdependentemente ao longo do tempo (Vondracek & Reitzle, 1998), o que significa que “o que se passa a um nível do contexto pode ser, ao mesmo tempo, o produto e o produtor do funcionamento e de mudanças a um outro nível” (Araújo, 2007, p.47). Conclui-se, assim, que o modelo desenvolvimentista-contextualista assenta nestes dois conceitos fundamentais, remetendo

¹⁰ Tradução do termo original “*Embedded*”

para a presença de uma epigénese, em que o indivíduo é activo no seu desenvolvimento, sofrendo a influência do contexto, o qual, por sua vez, também recebe influências do indivíduo, encetando uma “fusão” de ambos no que concerne ao desenvolvimento (Lerner et al, 1993, in Vondracek & Reitzle, 1998). No entanto, convém referir que o facto do indivíduo ser organizado e possuir coerência interna, faz com que o desenvolvimento não seja *caótico* (Gollin, 1981, in Vondracek, 1990, in Araújo, 2007).

Assim, tendo por base o objectivo geral do trabalho, direccionamo-nos, dentro do presente modelo, para a compreensão da influência do contexto/sistema familiar ou relação diádica no adolescente, mais concretamente nas suas escolhas vocacionais. Os autores desenvolvimentistas-contextualistas acreditam que as relações estabelecidas no microsistema família contribuem claramente para o estabelecimento de projectos vocacionais dos adolescentes, através de processos de identificação e imitação dos papéis representados pelos seus pais. Óbvio que não é apenas este microsistema que prevalece na tomada de decisão vocacional dos sujeitos, mas sim uma rede de contextos que se articulam. A escola e a sua ligação ao ambiente familiar (mesossistema), as características das profissões dos pais e a opinião e as consequências psicológicas (positivas ou negativas) que deles decorrem (exossistema), bem como as condições económicas, a etnia, a política educativa e social, as oportunidades de emprego, entre outros, são factores (macrossistema) que concorrem, concomitantemente, para as escolhas dos jovens e não só (Vondracek et al., 1986). Acrescente-se que, Gibson (1982, in Savickas, 1995) já falava em potencialidades (*affordances*) oferecidas pelo ambiente, físico e social, como forma de desenvolvimento (cit in Araújo, 2007).

Sintetizando, verificamos que o desenvolvimento vocacional pode sofrer a influência dos mais variados contextos, principalmente da família, o que é consistentemente assumido pelas principais linhas de reflexão das várias abordagens. No entanto, torna-se importante perceber de que forma a exploração vocacional é empreendida pelos indivíduos, aspecto que iremos abordar de seguida.

3.2. A exploração vocacional

Super (1963, in Teixeira, Bardagi, & Hutz, 2007) considerava a exploração vocacional o segundo estágio do desenvolvimento da carreira, considerando a adolescência a etapa por excelência deste comportamento, dada a natureza das tarefas evolutivas que enfrenta, como por exemplo, concluir o ensino obrigatório, prosseguir estudos superiores,

procurar emprego, o que acaba por influenciar as aspirações, planos e objectivos de carreira (Gushue, Scanlan, Pantzer & Clarle, 2006).

A exploração vocacional, como se tem vindo a constatar, é um processo de desenvolvimento que implica uma avaliação do *self*, desenvolvendo-se a partir de interacções com o meio e com figuras de referência (in Taveira, 2000), o que leva à formação de uma identidade enquanto indivíduo, ao mesmo tempo que se promove a identidade vocacional. Saliente-se que Flum e Bustein (2000) adoptaram as teorias da construção da identidade (Berzonsky, 1992; Erikson, 1968; Marcia, 1966, in Cheung & Arnold, 2009) e da auto-determinação (Deci & Ryan, 1985, in Cheung & Arnold, 2009), mas defendem também que, para além de favorecer a formação do auto-conceito, a exploração vocacional promove uma maior maturidade vocacional (Teixeira et. al, 2007) e contestam o pressuposto de Super: para os autores a exploração é um processo adaptativo e não um estádio. No entanto, é consensual, na literatura, que a exploração vocacional seja conceptualizada como sendo um processo do ciclo vital que subentende a aprendizagem e desenvolvimento da carreira (in Cheung & Arnold, 2009). Nesta linha de raciocínio, Jordaan (1963, in Taveira, 2000; Teixeira et. al., 2007) define este conceito como o conjunto de actividades (reais ou simbólicas) voluntárias, de carácter físico e/ou mental, consciente ou não, e cujo objectivo é adquirir informação pessoal e contextual, de forma a ser possível obter conclusões, hipóteses e realizar decisões coerentes, o que vai ao encontro do que Marcia preconizava acerca da exploração para a identidade.

O comportamento exploratório tende a ser constante, apesar de se intensificar em momentos que envolvem uma transição vocacional próxima (Blustein, 1997; Jordaan, 1963; Super, 1963, in Teixeira et. al., 2007). Desta exploração (vocacional) resultam descobertas e, conseqüentemente, novos conhecimentos (neste conceito sobressai, implicitamente, a tentativa e o ensaio, que possibilitam validar expectativas, crenças pessoais e/ou ambientais). Este conceito tornou-se ainda mais valorizado quando Jordaan introduziu a noção de intencionalidade no processo de exploração vocacional, o que directamente implica a presença das dimensões cognitivas e motivacionais, uma vez que explorar significa, para Jordaan, procurar (dimensão motivacional), interpretar e recriar (dimensão cognitiva) experiências passadas e conseguir projectá-las a longo-prazo. Acrescente-se que Shneewind (1995, cit in Shmitt-Rodermund & Vondracek, 1999) refere que todo o processo de exploração está facilitado se as crianças/adolescentes possuírem um controlo interno das suas crenças. Desta forma, verifica-se que a exploração exige

envolvimento pessoal, intenção e capacidade de reflexão e construção de significados, o que nos reporta para a noção de compromisso.

A abordagem integradora da exploração proposta por Blustein (1992, in Taveira, 2000) assemelha-se à perspectiva de Jordaan, na medida em que a exploração vocacional concilia aspectos cognitivos, afectivos e situacionais, definindo o conceito em análise como o conjunto de actividades que permitem desenvolver o conhecimento de si próprio e do meio ambiente, permitindo o desenvolvimento progressivo da carreira. Blustein (1988a) valoriza, no processo de exploração vocacional, a motivação interna e a motivação externa, sendo que a primeira pode estar apenas associada ao desejo de saciar a curiosidade e promover o sentido de auto-determinação, enquanto que a segunda fonte de motivação pode estar relacionada com a necessidade de tomar uma decisão vocacional em virtude das influências externas e expectativas dos outros, e que de acordo com os pressupostos do presente estudo podem influenciar a identidade vocacional. Jordaan (1963, in Taveira, 2000) defende, ainda, que o que distingue a exploração como sendo vocacional é apenas o objectivo último da mesma (escolha de uma profissão/vocação), uma vez que o comportamento exploratório é, em si, semelhante em todos os contextos, seja ele vocacional ou não.

Pode-se concluir que, na sua forma mais simples e generalista, a exploração é tida como um comportamento de procura e síntese de informação e, em termos vocacionais, esta exploração acaba por se constituir como uma competência de resolução de tarefas (Thorensen, Krumboltz, & Varenhorst, 1967, in Taveira, 2001).

Após esta análise do conceito de exploração vocacional e de todas as variáveis que lhes estão subjacentes, torna-se pertinente fazer uma breve alusão às várias abordagens dos subestádios que constituem o estágio da exploração vocacional.

3.2.1. Sub-estádios da exploração vocacional

O conceito de exploração vocacional tem sido muito associado à adolescência, na medida em que é nesta etapa que se tomam as primeiras grandes decisões que terão repercussões para o futuro do indivíduo. No entanto, é de toda a importância salientar que esta decisão é fruto de um comportamento exploratório que não se cinge apenas à adolescência, mas que acaba por ser um *continuum* (*Maxi-ciclo da Carreira*) com início na infância. Este *continuum* exploratório inicia-se com a curiosidade (Super, 1981, 1995, in Araújo, 2007), com jogos, brincadeiras e fantasias, passando no momento seguinte para os

interesses individuais até à fase em que as decisões tomadas se baseiam não apenas nesses interesses idiossincráticos, mas que passam agora a ser conjugados com o mundo social. A exploração é um processo que contém em si vários períodos de transição (*Mini-ciclos da Carreira*) (Taveira, 2001), sendo mais importante para este trabalho a etapa da adolescência, como já foi referido.

Torna-se pertinente, então, realçar que a exploração é um processo importante de “delimitação gradual de objectivos vocacionais que conduz a uma escolha vocacional” (p. 68, in Taveira, 2000), sendo, desta forma, necessário proceder à definição dos estádios que constituem a etapa da exploração em termos vocacionais, e cujas aspirações acompanham, claramente, o desenvolvimento normativo dos indivíduos (Hartung et al, 2005). De facto, Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma (1951, in Taveira, 2000) foram os pioneiros na compreensão e no estabelecimento dos vários sub-estádios da exploração, nomeadamente:

- 1) a “Fantasia”,
- 2) a “Tentativa”, e
- 3) o “Realismo”.

Todo este processo se desenvolve da infância até ao final da adolescência (estipulando-se os 18 anos). Saliente-se que Donald Super advoga que “(...) a adolescência é, por excelência, o período para a exploração pessoal e do meio” (1942, in Taveira, 2000, p. 69). A “Fantasia” (que decorre nos primeiros dez anos de vida da criança) é um estágio importante para o futuro, na medida em que é através das brincadeiras e dos jogos que as crianças começam a ter uma ideia, ainda que muito vaga, sobre as profissões; ressalve-se, contudo, que as escolhas projectadas a longo prazo em termos vocacionais se baseiam, apenas, nessas fantasias e curiosidades (Ginzberg et al, 1951, in Taveira, 2000). Porém, é fulcral evidenciar que se este comportamento exploratório vocacional é a base para um comportamento exploratório adequado na adolescência, a recompensa (interna ou externa), nesta etapa precoce, é o mecanismo favorável para esse efeito (Super, 1981, 1995, in Araújo, 2007).

No estágio subsequente, “Tentativa”, as crianças começam a considerar as suas próprias capacidades, aptidões e interesses na tomada de decisão de uma possível área vocacional, no entanto, essas decisões não são completamente seguras e firmes (comprometidas), uma vez que sentem necessidade de aprofundarem a exploração não só acerca do mundo das profissões, mas também acerca de si próprias, denotando-se uma

certa fragilidade na confiança das crianças (Rodríguez, 1988, in Taveira, 2000). Possivelmente, o estágio “Tentativa” associa-se à moratória psicossocial proposta por Erikson.

Por fim e não menos importante, surge o estágio “Realismo”, onde as incertezas típicas do estágio anterior foram superadas, sendo agora sólidas e consistentes com o que os jovens conhecem de si próprios. Esta segurança passa muito pelas experiências que gradualmente vão testando. Percebe-se que, ainda neste estágio, existem evidências da moratória psicossocial já mencionada no estágio da “Tentativa”.

Parafraseando Ginzberg e seus colaboradores (1951, in Taveira, 2000), não existe cristalização (factores associados à decisão) e especificação (delimitação de objectivos concretos), se não existir exploração. Parece, ainda, de toda a importância evidenciar os contributos providenciados por Super para a psicologia vocacional e principalmente para a temática em estudo, a exploração. Ao contrário de Ginzberg e seus colaboradores, Super (1957) marca de forma mais evidente o estágio da “Exploração” e reforça que esta etapa é a imagem de marca da adolescência (14-25 anos); nesta sequência, o autor apresenta os três subestádios da “Exploração”, nomeadamente:

- 1) a “Tentativa”,
- 2) a “Transição”, e
- 3) o “Ensaio”.

Cada subestádio implica a realização de tarefas desenvolvimentais particulares, o que se torna imprescindível para a progressão para os estádios seguintes. Nesta sequência, a) a cristalização, especificação e implementação de preferências vocacionais, b) a estabilização profissional e a consolidação de um estatuto, e c) a progressão profissional, são as tarefas propostas por Super para cada um dos subestádios referidos. Estas tarefas estão relacionadas com comportamentos e atitudes específicas, como por exemplo, diferenciação de interesses e valores, consciência dos factores influentes, formulação de preferências vocacionais, informação a adquirir sobre a profissão preferencial e implementação dessa preferência, entre outros.

No subestádio “Tentativa”, espera-se que os adolescentes, após idealizarem os seus interesses e categorizá-los em domínios vocacionais, sejam capazes de se comprometer com uma formação específica para o efeito (facto este que assume a nomenclatura de cristalização). Já no estágio da “Transição” é suposto que os adolescentes afunilem o seu

leque de escolhas, de forma a estabelecerem um compromisso sólido com a opção escolhida (esta situação corresponde à especificação). Tal como nos expõe Taveira (2000), a especificação acaba por ser a ponte entre a moratória psicossocial e o desempenho de uma dada profissão. Este compromisso permite que os jovens possam “aceder” à implementação. Já a implementação consiste no estabelecimento de uma dada preferência vocacional como uma escolha indiscutível. Neste subestádio, valorizam-se os meios adoptados pelos adolescentes com o objectivo último de cristalizar e especificar a preferência vocacional do mesmo

3.2.2. Exploração vocacional: da infância para a adolescência

Como já tem sido demonstrado ao longo do trabalho, a exploração é um processo que tem o seu início na infância, mais concretamente com a curiosidade, a qual é, incontestavelmente, um instinto básico desta etapa do ciclo vital (que se prolonga, aliás, para toda a vida). Esta curiosidade é saciada com a exploração, a qual desencadeia a aquisição de conhecimentos, promovendo explorações mais complexas. Esta situação pode, de certa forma, reportar-nos ao ciclo motivacional, no qual, quando uma necessidade é satisfeita, outra necessidade se eleva, levando o ser humano a querer saciá-la, e assim continuamente. Consta-se que estes comportamentos são imprescindíveis a longo prazo, mais particularmente ao nível dos comportamentos exploratórios no domínio vocacional.

A exploração na infância “(...) constitui um meio para atingir objectivos pessoais e antecipar o futuro” (in Taveira, 2000, p. 77). O desenvolvimento das atitudes, competências e o interesse pelo futuro são, em muito, devidas às figuras de referência da criança, cujas actividades e impressões sobre profissões potenciam (ou não) o interesse da criança, levando-a a pesquisar e a explorar tais áreas vocacionais (Super, 1990, in Taveira, 2000). Assim, não é surpreendente que adolescentes com elevados níveis de exploração provenham de famílias cujas figuras de vinculação apresentam comportamentos exploratórios e uma atitude de abertura, promovendo o desenvolvimento de exploração na criança (Schulenberg, Vondracek, & Crouter, 1984, in Shmitt-Rodermund & Vondracek, 1999).

Desta forma, encontram-se autores da literatura vocacional (e.g., Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, & Herma, 1951; Super, 1957, in Taveira, 2001) que consideram a exploração um estágio de desenvolvimento, na medida em que, segundo os mesmos, ocorre preferencialmente na adolescência, caracterizando-se pela constante busca de

informação acerca de si (enquanto indivíduo) e do meio, informações essas que resultam na delimitação de objectivos de natureza vocacional. Neste sentido, nunca é demais afirmar que “(...) a exploração desenvolvida durante os primeiros anos de vida é uma base fundamental para a exploração vocacional posterior (Taveira, 1997, 1998, 1999, in Taveira, 2001, p.57).

Conclui-se, desta forma, que a exploração possui, em si mesma, um forte impacto na tomada de decisão, sendo, simultaneamente, um sinal antecipado de um compromisso firme a adoptar futuramente com a escolha vocacional (perspectiva temporal de futuro), como nos propõem vários autores (in Taveira, 2000; Taveira, 2001).

3.2.2.1. A dimensão temporal do futuro

Como foi possível constatar, em todos os processos de exploração existe um factor que é indissociável: a perspectiva sobre o futuro. De facto, como se explora algo se não se tem em mente o que se pretende e se espera do futuro?

Tal como nos é demonstrado por um grande conjunto de autores (in Paixão, 2004), a dimensão temporal do futuro engloba, inevitavelmente, processos cognitivos e motivacionais que acabaram por despoletar o aparecimento de diversos conceitos associados a esta dimensão, como por exemplo: *antecipação, planeamento, expectativas, objectivos pessoais e nível de aspiração* bem como o conceito que, no presente trabalho, é extremamente valorizado, *eus possíveis*. É possível associar, desta forma, a dimensão temporal do futuro à construção da identidade vocacional.

A temporalidade é, na perspectiva de Lewin (1948) importante na medida em que “(...) constitui uma dimensão organizadora da experiência, do conhecimento e da totalidade do campo psicológico, fundamentalmente ao contribuir para a sua extensão progressiva e para o impacto motivacional dos objectos com o sinal temporal do passado, do presente, ou do futuro que o constituem (...)” (in Paixão, 2004, p. 274). Esta declaração remete-nos automaticamente para a questão da exploração já desenvolvida.

Já para Nuttin (1985) e Nuttin e Lens (1985) a dimensão temporal do futuro, ou *Perspectiva Temporal do Futuro (P.T.F.)*, é o espaço temporal dedicado à avaliação e consideração do comportamento e dos objectos necessários para satisfazer os objectivos, próximos ou distantes, estabelecidos pelos indivíduos (in Paixão, 2004). Por outras palavras, este constructo implica uma interacção entre as funções e os processos cognitivos e a orientação dinâmica para o futuro. À luz da linha de raciocínio dos autores referidos no

início deste parágrafo, os aspectos “material” (*conteúdo motivacional e atitudinal*) e o “formal” (*ordenação e estruturação da experiência temporal*) são essenciais enquanto reguladores do comportamento intencional. Curiosamente, a dimensão temporal do futuro apresenta-se como influenciadora e influenciada, dado que apesar de influenciar o comportamento em termos motivacionais, ela é gerada a partir do momento em que o indivíduo estabelece objectivos motivacionais. Talvez por este motivo, Lens e Moreas (1994) consideram que o comportamento dinâmico – ou a fase motivacional dos objectivos – e a determinação de executar os objectivos propostos – ou a fase volitiva – sofrem o impacto da P.T.F (in Paixão, 2004).

A P.T.F. tem sido, igualmente, associada, por Lens (1986, 1987, in Paixão, 2004) à personalidade, mais concretamente como característica adquirida, o que nos permite especular acerca da identidade vocacional. Aliás, o autor (1993) sistematizou as influências cognitivo-dinâmicas da dimensão temporal, obtendo quatro proposições (que poderiam ser analisadas em termos da identidade vocacional), nomeadamente:

- 1) Os indivíduos com P.T.F. extensas, quando comparados aos indivíduos com P.T.F. restritas percebem as distâncias temporais objectivas como sendo mais curtas;
- 2) Os indivíduos com P.T.F. extensas são mais motivados e persistentes para alcançar os objectivos distantes, atribuindo-lhes maior valor e antecipando melhor as consequências a longo prazo dos seus comportamentos;
- 3) Os indivíduos evidenciam maior capacidade de concretizar intenções comportamentais, que outrora apenas eram ambições vagas;
- 4) Os indivíduos com P.T.F. extensas possuem níveis de satisfação maiores relativamente ao esforço dedicado nas suas tarefas.

Conclui-se, assim, que a exploração vocacional (e não só) é um processo bastante complexo, tendo em conta as diversas variáveis e sub-processos que ele abrange, e que, certamente, deverá incluir diferenças entre grupos.

3.2.3. O género e a idade na exploração vocacional

Em termos de aspirações vocacionais, os rapazes tendem a “sonhar” com ocupações prestigiadas predominantemente masculinas, ao passo que as raparigas tendem a aspirar a profissões predominantemente femininas, tal como é demonstrado por um vasto grupo de autores (in Hartung et al., 2005), concluindo-se que existem, principalmente durante a

infância, crenças profissionais estereotipadas em termos de género, as quais influenciam as atitudes e papéis vocacionais. Este facto é apoiado por alguns autores (e.g., Barnhant, 1983, McMahon & Patton, 1997), mas rejeitado por outros (e.g., Gregg & Dobson, 1980; McGee & Stockard, 1991, in Hartung et al, 2005). No entanto, parece-nos indiscutível que as representações tradicionais e estereotipadas das profissões poderão determinar de uma forma decisiva a orientação da exploração vocacional a efectuar pelos adolescentes.

No que toca à exploração, a investigação tem mostrado inconsistências nos dados relativos às diferenças de género. Certos estudos, como por exemplo o de Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, Fillipis e Garcia (2005), apontam para uma maior exploração vocacional no grupo feminino, defendendo que é o grupo que se destaca por possuir comportamentos exploratórios mais ponderados e sistemáticos; a posição contrária é sustentada por outros investigadores (Blustein, Pauling, DeMania, & Faye, 1994, in Teixeira et. al., 2007), os quais argumentam que o facto do grupo masculino perceber que o mundo profissional para eles não é tão estigmatizador e exíguo e que existem mais oportunidades de emprego, os leva a explorar mais. No entanto, também existem estudos que não apresentam diferenças significativas entre os grupos (Ketterson & Blustein, 1997, in Teixeira et al., 2007).

Apesar de nos depararmos com incongruências relativamente à exploração vocacional e à idade, a tendência demonstrada pela literatura é que, possivelmente devido à complexificação dos contextos de vida e a conseqüente necessidade de obter mais informação, a exploração vocacional aumenta ou intensifica-se com o desenvolvimento e, por isso, com a idade (Frischenbruder, 1999; Ketterson & Blustein, 1997; Sparta, 2003, in Teixeira et al., 2007).

3.2.4. A vinculação e a exploração vocacional

Ao longo do tema dedicado à exploração, foi possível constatar que esta actividade sofria a influência de factores internos, mas também externos, e dentro destes últimos é possível encontrarmos algumas alusões (e ainda que muito breves) sobre a influência da família. Depreende-se que estas influências poderão ter um impacto na identidade vocacional das crianças e/ou adolescentes.

Flum (2001) salienta a importância das dimensões do funcionamento relacional (vinculação, validação olho-a-olho¹¹, mutualidade, identificação e idealização,

¹¹ Tradução do termo original “Eye-to-eye validation”

incorporação¹², apoio¹³, “cuidar”¹⁴) como factores relacionados com o desenvolvimento vocacional e da carreira, tendo em conta que os mesmos estão empiricamente relacionados com a exploração vocacional. No entanto, realçamos que apenas faremos referência à dimensão da vinculação para servir concretamente o propósito do presente estudo. Efectivamente, anunciam-se diversos estudos, como o levado a cabo por Ketterson e Blustein (1997, in Cheung & Arnold, 2009; Flum, 2001), que comprovam que uma exploração do ambiente pessoal e vocacional bem sucedida está positivamente correlacionada com índices favoráveis de vinculação direccionados aos pais bem como aos pares. Aliás, tal como advogam Cheung e Arnold (2009), a motivação intrínseca e extrínseca exigem que as necessidades básicas humanas de autonomia, competência e pertença sejam satisfeitas. Na verdade, Blustein e seus colaboradores (1991, in Araújo, 2007) referiam, com base nos seus estudos, que a percepção de uma vinculação segura, aliada a uma maior independência no que concerne ao conflito parental, se apresentava como um indicador positivo no processo de exploração vocacional e, tal como considera Emmanuelle (2009), a vinculação segura aos pais favorece, ainda, a mestria necessária para as tarefas de desenvolvimento que se impõem. Acrescenta-se, ainda, que o comportamento exploratório é favorecido quando a vinculação segura é dirigida à mãe, quando comparada com o pai (Felsman & Blustein, 1999).

Kracke (1997, in Flum, 2001) constatou nos seus estudos que uma vinculação segura propicia a exploração vocacional e da carreira, enquanto padrões de vinculação inseguros prejudicam os comportamentos exploratórios (in Araújo, 2007). Neste sentido, Blustein, Prezioso e Schultheiss (1995, in Gonçalves, 1997) evidenciaram que uma vinculação mais segura seria o ponto de partida para uma progressão na carreira, reformulação de compromissos e opções, bem como para níveis superiores de mestria na prática profissional e satisfação com os objectivos previamente assumidos. Em suma, e tal como é sustentado por autores referenciados “(...) a vinculação a outros significativos pode facilitar a exploração e a auto-determinação” (Flum, 2001, p.4).

No entanto, apesar da possível interferência de outros no processo de exploração, o indivíduo ou adolescente, pode tomar uma decisão “imediate” ou pode entrar num processo de indecisão vocacional, o qual pode ser prejudicial para o seu percurso de vida e para a definição da sua identidade vocacional.

¹² Tradução do termo original “*Embeddedness*”

¹³ Tradução do termo original “ *Holding*”

¹⁴ Tradução do termo original “*Tending*”

3.3.A (in)decisão vocacional

Conceptualmente, a (in)decisão vocacional parece conduzir-nos espontaneamente para o conceito de cristalização e compromisso vocacional, o que no presente trabalho se constitui como uma dimensão a ser avaliada. Na realidade, Santos (2007) afirma que o processo de decisão vocacional está incluído no processo de exploração vocacional. Saliente-se que a par da construção da identidade, a escolha e decisão vocacional é uma das tarefas a ser realizada na adolescência, contrariando-se, assim, o facto da decisão vocacional ser um acontecimento pontual e isolado. Neste contexto e em termos gerais, para diversos autores, o conceito de indecisão vocacional envolve conceitos como incapacidade de selecção, incerteza com a escolha, e/ou grau de compromisso ténue (in Santos, 2007). Porém, é de toda a importância enfatizar que a indecisão vocacional só ganha sentido quando o próprio indivíduo considera oportuno realizar uma decisão em determinado momento da sua vida (Silva, 2004).

3.3.1. A concepção da indecisão vocacional na perspectiva construtivista de Savickas

Para Savickas (1992, 1995), a indecisão vocacional, deve ser vista sob o ponto de vista biográfico-hermenêutico que, aliado à abordagem narrativa, é uma abordagem que remete para a interpretação das experiências de vida e seus temas centrais. Por outras palavras, deve atribuir-se um significado, através das experiências de vida, às dificuldades existentes no processo de decisão/tomada de decisão. Salienta-se que a perspectiva construtivista considera que todas as escolhas estão inter-relacionadas, daí a importância de ser realizar uma retrospectiva das vivências e decisões passadas. Esta análise poderá gerar novas perspectivas e possibilidades (*construção narrativa*) de exploração e, assim, influenciar favoravelmente o processo de decisão (in Santos, 2007).

3.3.2. Perfis individuais e modelos da decisão vocacional

Todos os indivíduos possuem as suas idiossincrasias que permitem distingui-los em diversas situações e, frequentemente, categorizá-los. No âmbito do tema abordado, essas idiossincrasias e categorizações não fogem à regra. Efectivamente, existem diversas formas, mais características ou preferidas, que se adoptam para tomar decisões de cariz vocacional, e que deram origem aos seguintes estilos de decisão vocacional (Santos, 2007):

✓ estilo dependente – inclui os indivíduos extremamente passivos e irresponsáveis nas suas decisões;

✓ estilo intuitivo – abrange os indivíduos que assumem responsabilidade pelas suas decisões, as quais tendem a ser tomadas de forma rápida e espontânea, descurando um processo analítico que implique a perspectivação temporal do futuro.

✓ estilo racional – assume a necessidade e pertinência em tomar decisões vocacionais responsáveis, privilegiando uma análise detalhada do *self* e da situação, avaliando os prós e contras e implicações futuras dessa escolha vocacional.

Esta taxonomia (Harren, 1979, in Santos, 2007) permite subentender a existência de dois modelos de decisão vocacional: os modelos descritivos e os modelos prescritivos, os quais podem complementar-se. Os primeiros descrevem a tomada de decisão, ao passo que os prescritivos dizem respeito às formas ideais da tomada de decisão, valorizando todo o processo de escolha (análise e processamento da informação), bem como a racionalidade subentendida (in Santos, 2007).

Assim, torna-se claramente óbvia a existência de um número alargado de influências que concorrem ou não para a promoção e facilitação do processo de decisão vocacional.

3.3.3. Factores de influência na decisão vocacional

Sendo a decisão vocacional um processo indissociavelmente inserido no contexto da exploração, é normal que este esteja sujeito a um conjunto de factores que podem alterar o rumo do desenvolvimento vocacional, sejam eles variáveis psicológicas, variáveis vocacionais, variáveis familiares, entre outras.

Efectivamente, vários estudos têm vindo a demonstrar que factores sociais, económicos e culturais podem condicionar as escolhas vocacionais, pelo que a pressão social (através dos pais, professores, pares e a comunidade em si) é um evento comumente conhecido, e que a exigência em delinear projectos vocacionais é muitas vezes solicitada precocemente aos adolescentes ou às crianças, o que pode causar ansiedade e perturbar a exploração e, conseqüentemente, a decisão vocacional (in Santos, 2007). Phillips, Christopher-Sisk e Gravino (2001, in Sauermann, 2005) confirmam que o ambiente social tende a forçar as escolhas e a tomada de decisão, sendo os principais agentes deste processo as pessoas mais significativas, como a família e os amigos, sugerindo-se que, no fundo, as pessoas também são receptivas a essas influências sociais.

Especificamente o Estatuto Sócio-Económico (ESE) surge como um factor preponderante no que toca ao conhecimento e escolha/decisão vocacionais, dado que um baixo ESE implica, frequentemente, um maior conservadorismo e sexismo nas escolhas vocacionais e profissionais. Por outras palavras, os indivíduos adequam as suas crenças ao seu estatuto social percebido (in Hartung et al., 2005). Por outro lado, o estudo levado a cabo por Afonso, em 2000 (in Araújo, 2007), permitiu concluir que um ESE mais baixo da família tendia a “conduzir” os adolescentes para profissões manuais e repetitivas, ao passo que os adolescentes que possuíam mais informação, que estavam mais envolvidos em processos de exploração e que, por isso, abrangiam um maior leque de opções vocacionais, provinham de famílias com um ESE mais elevado; convém, ainda, referir que estes jovens tendiam a considerar profissões mais literárias e científicas. Relativamente ao género, Mac Kay e Miller (1982, in Araújo, 2007) demonstraram que a aspiração vocacional, quando relacionada com o ESE da sua família, é superior nos rapazes relativamente às raparigas, e dentro do grupo feminino, as raparigas com ESE mais baixo seleccionavam profissões menos exigentes em termos de formação (Sinclair, Crouch e Miller 1977, in Araújo, 2007).

A nível de residência, em meio urbano ou rural, Trice (1991, in Hartung et. al., 2005), verificou, num estudo longitudinal, que crianças e pré-adolescentes que residiam em meio rural tendiam a preservar uma maior estabilidade nas suas aspirações vocacionais / de carreira e tendiam a optar por ocupações profissionais iguais às dos seus pais, quando comparados com os seus pares que habitavam em meio urbano.

Para além destes factores, existem outras variáveis que podem condicionar a escolha vocacional, nomeadamente a personalidade. Já em 1966, Ashby, Wall e Osipow verificaram que os sujeitos indecisos evidenciavam uma personalidade dependente, possuindo resultados académicos inferiores, o que é contra-argumentado por Lewallen (1995) que refere que melhores resultados académicos seriam um factor de maior indecisão, talvez por possibilitarem a escolha de um grande conjunto de áreas vocacionais e profissionais (cit in Santos, 2007).

Apesar de Ziller (1957), Elton e Rose (1971), e Harman (1973) não considerarem significativa a existência de diferenças ao nível de personalidade no que concerne às escolhas vocacionais, Walsh e Lewis (1972) encontraram, neste âmbito, diferenças de personalidade principalmente nos rapazes, já que estes apresentavam uma maior impulsividade, imaginação e alienação social (in Santos, 2007), o que, aliado à desconfiança nas relações com os outros, nos permite deduzir que poderá haver influência

da vinculação aos pais. Por outro lado, Taylor e Popma (1990, in Santos, 2007) indicam uma relação favorável entre o locus de controlo externo e a indecisão vocacional.

Relativamente à idade e ao género, Lunneborg não encontrou diferenças significativas quando associados à indecisão. No entanto, Neice e Bradley (1979), obtiveram evidências empíricas, com alunos a frequentarem a escola desde o 9º ano até ao ensino superior, de que quanto maior a idade maior seria a decisão vocacional. No entanto, Watson, Creed e Patton (2003) verificaram valores mais baixos de indecisão vocacional entre os alunos do 9º e 10º anos comparativamente aos do 12º ano (cit in Santos, 2007). Ainda neste contexto, Millard, Habler e List (1984, in Santos, 2007), sob a influência de Holland, mencionam que os rapazes são menos indecisos, porque são capazes de considerar um maior número de alternativas e de seleccionar aquela que se adequa mais às suas características. Os resultados obtidos por Emmanuelle (2009) estão em consonância com o supracitado, facto este que é, no entanto, contradito por Walker e Backer (1993, in Santos, 2007). Por outro lado, Dorr e Lesser (1980) advogam que as raparigas tendem a tomar, ainda que precocemente, melhores decisões vocacionais do que os rapazes, talvez por terem à sua disposição menos opções, e talvez por haver uma ocupação *foreclosure* prematura (in Hartung, 2005).

As emoções podem constituir-se como um outro factor proeminente, ainda que indirecto, na tomada de decisão. Tendo em consideração que a emoção é um conjunto que apesar de envolver “(...) afectos primários, enquanto estimulação fisiológica e sensorial (...)”, também engloba “(...) motivações, sob a forma de necessidades, preocupações, intenções e objectivos (...)” bem como “(...) cognições, expressas em avaliações expectativas e crenças” (in Cardoso, 2004, p.27). De acordo com dados teóricos, as emoções tendem a interferir no aumento ou diminuição da assumpção de riscos e, do mesmo modo, nos níveis de impulsividade, uma vez que são considerados o número de opções a examinar e o grau de envolvimento na exploração (Emerling & Cherniss, 2003, in Cardoso, 2004). Por isso, conclui-se que as expectativas de auto-eficácia para a decisão vocacional final são fortemente influenciadas pelas emoções, como já referiram Brown, George-Curran e Smith (2003) e Paixão e Silva (2001) (in Cardoso, 2004), bem como Holland (1996, in Gianakos, 1999).

Quanto à identidade vocacional, esta foi a única variável capaz de distinguir alunos vocacionalmente decididos e indecisos, nos quais predominaram valores mais baixos de decisão nas suas escolhas de carácter vocacional. (Holland & Holland, 1977, in Santos, 2007).

Para além destes factores de influência na tomada de decisão, existem outros precisamente vocacionais que podem promover ou não uma maior segurança na escolha a ser assumida. Assim, e no que se refere aos interesses vocacionais, as investigações de Lunneborg (1975, in Santos, 2007) não geraram diferenças, apesar de se esperar que uma maior definição dos mesmos poderia predizer uma decisão mais cristalizada. Salienta-se apenas Tracey e Darcy (2002, in Santos, 2007) que, a partir do modelo de Holland, verificaram que uma representação mental atípica de si, dos outros e do mundo (profissional) poderia ditar alguma indecisão. No que toca aos estilos de decisão vocacional, e de acordo com Osipow e Reed (1985), existem dois estilos de decisão principais, nomeadamente o *espontâneo-sistemático*¹⁵ e o *interno-externo*¹⁶, que podem eles ser cruzados. Os autores concluíram que os alunos mais indecisos são os espontâneos-externos.

A informação vocacional é um importante factor para a exploração neste âmbito, o que nos permite conjecturar que poderá influenciar o facto de um jovem ser mais ou menos decidido vocacionalmente. Barak, Carney e Archibald (1975, in Santos, 2007) haviam preconizado que, provavelmente, a informação não promovia propriamente a decisão em si, mas seria uma fonte de apoio para tomar uma decisão mais consciente, não confirmando assim a hipótese colocada. Por outro lado, a falta de informação sobre a preferência vocacional é, na perspectiva de Gati, Krausz e Osipow (1996, in Sauermann, 2005), um factor de indecisão da carreira na escolha vocacional. Relativamente à saliência e valores vocacionais, as ligeiras diferenças entre os alunos decididos e indecisos são evidenciadas, por Greenhaus e Simon (1977, in Santos, 2007), sendo que os primeiros enfatizavam mais os valores intrínsecos e não tanto os extrínsecos. Existem dados empíricos que ressaltam que uma menor aptidão académica tende a estar associada a uma maior indecisão vocacional (Taylor, 1982; Rogers & Westbrook, 1983, in Santos, 2007).

A ansiedade é uma variável que parece estar presente nos momentos de exploração e de tomada de decisão. Arriscamo-nos a prever uma possível influência da vinculação, através do *modelo interno dinâmico*, na medida em que a forma como o indivíduo resolveu as suas primeiras frustrações e escolhas (com a presença da ansiedade ou não), poderá ter sido “esquemático” e estes esquemas poderão intervir ao longo da sua vida, incluindo nas escolhas vocacionais. Relembre-se que os *modelos internos dinâmicos* esquematizam as relações com os outros e com o mundo. A verdade é que Hawkins, Bradley e White

¹⁵ Forma de avaliação da informação vocacional recebida e processada

¹⁶ Forma de processamento da informação vocacional recebida, durante a tomada de decisão

(1977), concluíram que a ansiedade tendia a aumentar quanto menor fosse a certeza da decisão, pelo que Mendonça e Siess (1976) preconizam que a ansiedade inibe a cristalização de uma escolha (in Santos, 2007).

No entanto e não obstante, este panorama tendencialmente negativo, é possível atribuir um sentido positivo à indecisão vocacional, porque, apesar de promover algum desconforto, *stress*, tensão, dissonância ou desequilíbrio, ela também pode ser promotora de um maior número de comportamentos exploratórios dinâmicos (Silva, 2004). Portanto, conclui-se que a indecisão vocacional se pode ler como um factor positivo, quando entendida sob o ponto de vista desenvolvimental.

3.3.3.1. O sistema familiar no processo de decisão vocacional

Como se pode depreender e constatar, a decisão e o compromisso vocacionais são influenciadas não só por condições intrínsecas, mas também por factores externos. A família poderá constituir-se como uma força externa poderosa neste processo de tomada de decisão do adolescente. Convém reforçar, porém, que a sua acção nunca é exclusiva, na medida em que são diversas as condições que concorrem para uma maior ou menor indecisão vocacional.

Efectivamente, Schulenberg, Vondracek e Crouter já adiantavam, em 1984, que as figuras parentais seriam a influência mais forte no desenvolvimento vocacional dos seus filhos, em detrimento da escola e/ou dos seus pares (in Hartung et. al., 2005), enquanto Lopez e Andrews (1987, in Sobral, 2008) valorizavam as interacções familiares como sendo promotoras ou da tomada de decisão ou da indecisão vocacional. Nesta linha de ideias, Young (1984), parafraseando Super (1954), destacava a importância da identificação precoce dos indivíduos com adultos profissionalmente activos, principalmente os pais, na formulação do padrão de carreira (estável, experiências múltiplas, convencional ou instável (in Gianakos, 1999). De facto, a decisão vocacional dos adolescentes espelha, grande parte das vezes, as tradições familiares e os mitos vocacionais que daí decorrem (Lewis & Gilhousen, 1981, in Araújo, 2007). Como foi possível verificar na temática da vinculação e da construção da identidade, a autonomização e a diferenciação/separação e individuação psicológica em relação aos pais são factores essenciais na formação de cada indivíduo. Aliás, convém realçar que baixos níveis de separação psicológica podem estar na origem da ausência de exploração, podem

estar na base da indecisão vocacional ou até podem conduzir os adolescentes a escolhas outorgadas, tal como postulavam Blustein, Walbridge, Friedlander e Palladino (1991).

Neste contexto, Zingaro (1983 in Santos, 2007), hipotetizou que uma família disfuncional e aglutinada promoveria processos de indecisão vocacional Eigen, Hartman e Hartman (1987, in Santos, 2008) debruçaram-se sobre esta temática e, de uma forma geral, concluíram que a vinculação (excessiva ou escassamente emocional) assume um papel crítico no domínio da decisão vocacional. Mais recentemente, Blustein, Prezioso e Schultheiss (1995) afirmaram que “As relações de vinculação, que configuram laços afectivos que permitem experienciar uma sensação de segurança susceptível de proporcionar a confiança necessária para enfrentar situações de exploração e desafio, constituem variáveis com óbvias implicações ao nível do desenvolvimento vocacional, nomeadamente em termos de exploração e decisão vocacionais” (in Santos, 2007, p. 157).

3.3. A cristalização da escolha vocacional/da carreira

Depois de uma exploração vocacional, o indivíduo pode sentir ainda maior confusão ou por outro lado, pode seleccionar uma opção congruente com os seus interesses e preferências e, por isso, com o seu *self*. Se for este o caso, o adolescente estará, agora, perante o processo de cristalização da sua escolha, para a poder implementar adequadamente.

Efectivamente, a cristalização da escolha da carreira não é mais do que o grau de clareza e certeza das preferências ocupacionais/vocacionais de um sujeito (Jordaan & Heyde, 1979, in Blustein, 1988). Super considerava, em 1957, que a resolução de determinadas tarefas desenvolvimentais já constituía em si a cristalização das escolhas. Jordaan & Heyde (1979) preocuparam-se em perceber os níveis de congruência entre a cristalização e a maturidade das atitudes e comportamentos, tendo em conta que outros autores (Fretz & Leong, 1982; Jepsen e prediger, 1981; Osipow, 1980) referiam existir correlações baixas a moderadas entre a maturidade vocacional e a decisão de carreira (cit in Blustein, 1988).

A importância deste processo reside no facto de estar estreitamente associado à exploração, na medida em que uma cristalização sem exploração e compromisso provisório resulta num sentimento de insatisfação vocacional/profissional ou de carreira (Jordaan e Heyde, 1982, Phillips, 1982, in Blustein, 1988). A cristalização (e a indissociável satisfação) será definida pelo grau de decisão do indivíduo e pelo grau de compromisso

dedicado a um certo objectivo de carreira (Harren, 1979; Jordaan e Heyde, 1979, in Blustein, 1988). Neste sentido, será importante dizer que a capacidade para assumir um compromisso afectivo com objectivos delineados remete para uma atitude positiva para com o futuro (Paixão, 1996, in Kumar, Silva & Paixão, 2007) e, implicitamente, as crenças de auto-eficácia são um elo de ligação entre ambos.

Capítulo IV. As crenças de auto-eficácia

Apesar de todas as variáveis serem importantes no processo de tomada de decisão vocacional, Teixeira (2007) salienta as expectativas acerca da própria capacidade e dos resultados subsequentes, tendo por base os objectos a que cada indivíduo se propõe. A autora recorda que “(...) a cristalização dos interesses é limitada às experiências com significado pessoal onde é actualizada a avaliação da eficácia e dos resultados possíveis (p.14).

Porém, convém apresentar a conceptualização do constructo da “auto-eficácia”. Inicialmente definido, por Bandura, como um conjunto de “(...) crenças sobre as capacidades pessoais de realização do(s) comportamento(s) necessário(s) para atingir um determinado resultado” (Bandura, 1977, 2000, in Ramos, Paixão, & Silva, 2007, p.25), o constructo tem sido gradualmente enriquecido, por diversos autores (in Ramos et. al., 2007) com o envolvimento de aspectos comportamentais, cognitivos e emocionais, os quais podem ser mobilizados no sentido de propiciar, por parte do indivíduo, um maior controlo de si e das situações em que se integra.

Tal como referia Gianakos, uma boa exploração vocacional, do ponto de vista da qualidade, é o “pilar” para uma auto-eficácia favorável no que concerne à tomada de decisão da carreira (Gianakos, 1999). A auto-eficácia, ao ser integrada num sistema motivacional, determina as escolhas e comportamentos, permitindo, então, seleccionar os meios mais adequados para atingir o fim, processo este que implica um investimento por parte do sujeito (Ramos et. al., 2007). Percebe-se, pois, que a auto-eficácia para além de assumir uma dimensão pessoal, assume de igual forma uma outra dimensão, a social, na medida em que este constructo (e principalmente as crenças, as aspirações e objectivos) depende, de igual forma, de influências externas, tais como as familiares (in Ramos et. al., 2007).

4.1. Auto-eficácia no desenvolvimento vocacional

A auto-eficácia é um aspecto indissociável do desenvolvimento vocacional, uma vez que a integração das experiências antecedentes e a previsão das escolhas vocacionais futuras são reguladas pelos juízos de auto-eficácia, determinando, por isso, a confiança expressa nos processos de exploração e de compromisso vocacionais (Ramos et al., 2007; Gushue et al., 2006).

A auto-eficácia no contexto da carreira diz respeito à confiança que os indivíduos têm na sua capacidade de se envolverem em actividades de busca, em actividades exploratórias de carreira (in Nota, Ferrari, Solberg, & Soresi, 2007). Tal como na exploração e decisão vocacionais, também nas crenças de auto-eficácia a família exerce a sua intervenção, ao encorajar ou não uma exploração activa e, principalmente, ao criar uma atmosfera de apoio e suporte e ao criar condições e oportunidades de experiências de mestria, as quais são os antecedentes mais poderosos para o desenvolvimento de expectativas de auto-eficácia realísticas (Ryan, Solberg, & Brown, 1996, in Nota et. al., 2007).

Neste contexto, o estudo levado a cabo por Ramos, Paixão e Silva (2007) revelou, de facto, que um nível de auto-eficácia favorável está positivamente associado a comportamentos de exploração vocacional e à definição da identidade vocacional, constatando-se uma transversalidade em vários domínios, o que corrobora o estudo levado a cabo por Gushue e seus colaboradores (2006).

4.1.1. A auto-eficácia e a identidade vocacional

É possível mencionar que as crenças de auto-eficácia influenciam fortemente os adolescentes nas suas preferências, nas suas escolhas, como defendem diversos autores (in Carmo & Teixeira, 2004) e, conseqüentemente, na tomada de decisão. Neste aspecto, a avaliação que os adolescentes realizam sobre si e a percepção que possuem sobre certos obstáculos podem inibir a expressão de interesses e, por esse facto, da exploração, condicionando a assumpção da sua identidade vocacional (in Ramos, Paixão, & Silva, 2007). Importa salientar que o estudo levado a cabo por Ramos, Paixão e Silva (2007) revelou que a existência das diferenças entre os estatutos de identidade que se relacionam com a auto-eficácia, se situam ao nível do planeamento e exploração de carreira (principalmente entre as identidades adoptada e realizada *versus* difusa) e ao nível do desenvolvimento vocacional e educacional, diferenças dependentes dos níveis de confiança

depositados na execução das actividades. Holland (1996, in Gianakos, 1999) referia que processos de decisão de carreira caracterizados pela instabilidade ou descomprometimento estão associados a crenças de auto-eficácia inferiores, podendo condicionar a identidade para um sentido difuso.

Em suma, a auto-eficácia assume esta relevância, visto que possui a capacidade de “(...) integrar as variáveis contextuais e pessoais, e fortalecer a perspectiva da proactividade e dos mecanismos auto-regulatórios, no desenvolvimento vocacional” (Carmo & Teixeira, 2004, p.285).

Capítulo V. As actividades extra-curriculares estruturadas

Ao longo da conceptualização teórica, tem sido demonstrada a influência de vários factores que condicionam a exploração, a (in)decisão, o compromisso e cristalização das escolhas vocacionais. Fala-se de factores intrínsecos ao sujeito, como sendo a sua motivação, a sua personalidade, bem como de factores extrínsecos, como a influência familiar, a própria vinculação, as condições sócio-económicas, entre outros. No entanto, existe um outro factor, que consideramos como um potencial agente de influência: as actividades de lazer estruturadas. E neste sentido, consideramos fulcral fazer uma alusão ao que a teoria e as evidências empíricas nos têm dito acerca desta temática.

Larson (2000) e Mahoney e Stattin (2000) têm-se debruçado sobre a abrangência das actividades de lazer organizadas, as quais, no seu entender, correspondem a actividades executadas nos tempos livres, e que envolvem vários elementos, como um grupo de pares e um monitor adulto que regula e orienta a realização das actividades (in Denault & Poulin, 2008). Coatsworth e colaboradores (2005) enfatizam que quanto mais estruturadas e orientadas forem as actividades, melhores serão os resultados em termos de ajustamento psicológico. Salientam que estas podem ser desenvolvidas no contexto escolar ou na comunidade.

No âmbito do presente trabalho, torna-se importante incidir sobre esta temática, visto que, sob o ponto de vista de vários investigadores, a execução de actividades de lazer funciona como um “(...) contexto privilegiado para os adolescentes descobrirem interesses e formularem uma identidade pessoal” (in Coatsworth et. al., 2005, p.361), o que implica, claramente, processos de exploração e de comprometimento (Coatsworth et. al., 2005). Tal como indica Bjarnadóttir (2002, in Bjarnadóttir, 2004) estamos perante contextos sociais

de aprendizagem, concordando com o facto destas experiências estruturadas serem encaradas como uma parte importante do processo de construção da identidade.

Dentro de uma panóplia variada de actividades deste tipo enfatizam-se os desportos, as actividades de cariz artístico e os grupos académicos (in Denault & Poulin, 2008). Estas actividades beneficiam, claramente, o ajustamento psicológico dos adolescentes. Se tivermos em consideração o que foi anteriormente mencionado, mais concretamente ao nível da relação vinculação-ajustamento psicológico e académico, verificamos que, de facto, a participação em actividades estruturadas poderá favorecer tal relação. Efectivamente, Denault e Poulin (2008) mostraram que as actividades extra-curriculares têm a capacidade de favorecer e promover as relações interpessoais, bem como favorecer o desenvolvimento na sua globalidade, designadamente, a formação da identidade e da iniciativa, competências específicas, a capacidade de lidar com desafios (Eccles & Barber, 1999; Larson, 2000). No entanto, Silbereisen e Eyferth (1986) bem como Silbereisen e Todt (1994) tendem a criticar a valorização atribuída a tais actividades, na medida em que os adolescentes parecem evidenciar mais autonomia e controlo nestas do que noutras actividades diárias (in Coatsworth et. al., 2005). Por outras palavras, o envolvimento excessivo em determinadas actividades permite-lhes desenvolver mais potencialidades, bem como estratégias que contornem as suas fraquezas nas actividades que desenvolvem; mas, por outro lado, esse facto implica que haja um desinvestimento relativamente a outras actividades, nomeadamente académicas, que têm um elevado valor social, para além de potenciarem o desenvolvimento de competências básicas. Em todo o caso, outros autores verificaram que, em termos académicos, a influência destas actividades estruturadas é assinalada no menor índice de abandono escolar, no melhor desempenho e vinculação académicas (in Denault & Poulin, 2008), bem como no menor índice de retenção escolar e melhores resultados académicos (in Coatsworth et. al., 2005).

Relativamente ao plano interpessoal, diversos autores mostraram que estas actividades promovem as relações com as figuras parentais, com outros adultos, bem como com os pares (in Denault & Poulin, 2008). Propriamente na relação pais-filho, a sua qualidade é altamente benéfica, na medida em que normalmente os pais (mais os pais do que as mães) tendem a envolver-se em tais actividades (in Denault & Poulin, 2008).

Do ponto de vista do ajustamento psicológico, tem-se comprovado empiricamente que o envolvimento em actividades extra-curriculares estruturadas está significativamente associado com menores índices de comportamento anti-social, bem como com menores

índices de problemas de ex/internalização e sintomas depressivos (in Denault & Poulin, 2008).

Tendo em conta que um dos temas-chave a abordar neste estudo é a identidade (vocacional), revela-se de toda a importância compreender de que forma é que estas actividades de lazer são importantes para a determinação da identidade dos adolescentes.

Talvez aqui as actividades extra-curriculares assumam a designação de *actividades de auto-definição*¹⁷, tal como foi proposto por Coatsworth e seus colaboradores (2005), visto que possibilitam ao indivíduo explorar as áreas sociais que, segundo estes autores, parecem adaptar-se ao seu *self*, permitindo a integração da identidade social e profissional numa identidade global e coesa.

No entanto, convém salientar que Kliber (1999) e Waterman (1993) advertem para o facto das actividades estruturadas não serem exclusivas no que toca à construção da identidade; elucidam que existem actividades que são realizadas de forma isolada ou com os pares e que não são estruturadas, mas que podem promover a definição da identidade como é o caso da escrita, da música, entre outras. Na perspectiva de Bjarnadóttir (2004), são as actividades livres e estruturadas que se destacam no desenvolvimento dos indivíduos, porque, além de abrangerem regras sociais, permitem aos adolescentes procurar desafios desenvolvimentais que os determinem enquanto pessoas, proporcionando, concomitantemente, a oportunidade de desenvolver a autonomia e a cidadania (du Bois-Reymond, 2004; European Commission, 2001, in Bjarnadóttir, 2004).

Em suma, e de acordo com Santos, as actividades de lazer podem “não só constituir-se como uma ocupação gratificante dos tempos livres, mas igualmente, permitir desenvolver interesses e aptidões e, ao mesmo tempo, novos projectos escolares e profissionais” (Santos, s.d., p.13).

Capítulo VI. Identidade vocacional

6.1. Conceptualização teórica

Ao longo do trabalho, tem sido abordado o conceito de identidade vocacional, antecipando-se a sua importância no presente estudo.

Apesar das diferentes conceptualizações geradas em torno deste constructo, a comunidade científica concorda na centralidade que os processos de exploração e

¹⁷ Tradução do conceito original *Self-definig activities*

compromisso assumem nesta definição. Tem-se conceptualizado a identidade vocacional como um padrão que pressupõe uma estabilidade no que toca à implementação de interesses e objectivos de foro vocacional, e que permite uma constante e progressiva actualização das representações de si que tendem a emergir ao longo do desenvolvimento, e que, por isso, obriga a uma integração de aspectos fundamentais do passado e do presente dos indivíduos (Erikson, 1963; Super, 1963, in Gushue et. al., 2006). A este enunciado, Barrett e Tinsley (1997, in Tokar, Withrow, Hall &, Moradi, 2003) não descaram a importância atribuída à percepção que o indivíduo deve ter de si em relação às suas necessidades, valores e atitudes. Holland (1997, in Araújo, 2007) acrescenta, ainda, que a identidade vocacional confere, igualmente, clareza aos objectivos presentes e futuros dos adolescentes, direccionando, assim, o seu percurso vocacional. É, portanto, no momento da cristalização que a identidade vocacional se consolida, segundo Robitschek e Cook (1999), facto este que é corroborado por King e Multon (1996, in Jackson & Neville, 1998), os quais referem que o sucesso na cristalização e especificação das escolhas é um indicador bastante forte da existência de uma identidade vocacional coesa.

Por seu turno, Bourne introduz o factor social na definição da identidade vocacional, por considerar que o sentido de unidade depende dos compromissos vocacionais que o indivíduo realiza no seio da sociedade (1978, in Ramos et. al, 2007). Assim, estes compromissos acabam por se assumir como identificadores e factores de reconhecimento social (in Borges, 2004). Importa ainda salientar que Savickas (1985) verificou que a identidade vocacional se constituía como uma dimensão do desenvolvimento da identidade e do desenvolvimento vocacional, pelo que teria de ser avaliada através de três dimensões vocacionais: a cristalização, a especificação e a implementação, ideia que é partilhada por Weyhing, Bartlett, e Howard (1984, in Santos, 2007), os quais, tendo por base a teoria psicossocial, referiram que uma fraca resolução das crises dos 3º e 4º estádios psicossociais predizia uma maior indecisão vocacional. A posição de Robitschek e Cook (1999) satisfaz esta tese visto que, no seu estudo, os adolescentes estudantes que evidenciavam uma maior iniciativa no crescimento pessoal eram os que possuíam uma identidade vocacional mais cristalizada, a par de uma exploração vocacional mais profunda.

Constata-se, desta forma, que a identidade vocacional, além de ser sensível ao mundo social, subentende uma responsabilização por parte do indivíduo, tornando-o pró-activo no processo de selecção de uma profissão (Paixão & Borges, 2005, in Ramos, 2006).

6.2. Aspectos sócio-demográficos e vocacionais da identidade

De facto, existem relações empiricamente comprovadas entre o desenvolvimento da identidade e o desenvolvimento da carreira (Erikson, 1959; Super, 1957, in Perron, Vondracek, Skorikov, Tremblay & Corbière, 1998).

O desenvolvimento da identidade do ego encontra-se relacionado com a exploração da carreira/vocacional e o compromisso (Blustein, Devenis, & Kidney, 1989), com os estilos de tomada de decisão da carreira (Blustein, & Phillips, 1990), com a indecisão da carreira (Vondracek, Schulenberg, Skorikov, Gillespie, & Wahlheim, 1995), com o lazer, com as preferências escolares e de trabalho (Vondracek, & Skorikov, 1997) e com a transparência e certeza dos objectivos vocacionais (Savickas, 1985). Assim, verifica-se que a construção da identidade vocacional constitui uma das dimensões nucleares da construção da identidade dos adolescentes.

A identidade vocacional é um constructo de base para o presente estudo e, por isso, tem aparecido associada a diversos temas, pelo que agora se irá proceder a uma focalização das relações desta dimensão com as variáveis já referidas e, principalmente, com a vinculação.

Uma vez que a identidade vocacional se insere no âmbito do desenvolvimento vocacional, nunca é demais referir que este desenvolvimento pode ser melhor compreendido se se tiver por base a perspectiva relacional (Schultheiss, 2003, in Keller & Whiston, 2008). Esta perspectiva salienta a transversalidade deste constructo, o que é evidente no trabalho de Flum e Blustein (2000, in Flum, 2001); os autores referiram que o desenvolvimento da identidade vocacional seria uma das tarefas vocacionais mais importantes da adolescência, a qual, em conjunto com o desenvolvimento de expectativas de auto-eficácia favoráveis, cristalização de interesses, entre outras tarefas vocacionais constituiria um bom indicador de uma boa adaptação ao mundo do trabalho (Savickas, 1995), tendo em conta que a identidade vocacional é indissociável das mudanças do contexto sócio-profissional (tal como preconiza a abordagem ecológica proposta por Bronfenbrenner). Esta adaptação ao mundo do trabalho implica, antes de mais, a capacidade em efectuar transições das necessidades, concretamente do nível pré-comportamental para o comportamental, e quando existem dificuldades a este nível, normalmente co-existem dificuldades com a construção da identidade vocacional normativa: clara e estável (in Silva, 2004).

Estas contradições induzem a nossa reflexão, pelo que nos questionamos se poderão estar relacionadas com os processos de exploração e compromisso vocacional e, por conseguinte, com os processos de tomada de decisão. Esta questão não é de todo despropositada, uma vez que a identidade vocacional se encontra relacionada com o fortalecimento e consolidação do realismo face às aspirações e à escolha vocacionais e, de igual forma, interligada com a capacidade de planeamento e formação de atitudes de sucesso face ao trabalho (Sarriera, Silva, Kabbas & Lopes, 2001, Wallace-Broschius; Serafica & Osipow, 1994), bem como com o ajustamento psicológico (De Goede, Spruijt, Iedema & Meeus, 1999; Munson, 1992; Skorikov & Moore, 2001), o que, tal como anteriormente mencionado, também é explicado pela vinculação, remetendo para indícios na associação da identidade vocacional com o estabelecimento de relações precoces e significativas.

De facto, Taveira (2000) preconiza que a identidade e indecisão vocacionais se constituem como preditores do comportamento exploratório vocacional, da quantidade de informação obtida com exploração e *stress* com a tomada de decisão. Avança, ainda, que as diferentes dimensões da exploração podem definir diferentes estilos da identidade vocacional: adolescentes com identidade realizada, provavelmente face à atitude com que encaram o mercado de trabalho, atribuem um maior valor à exploração e à satisfação daí decorrente, verificando-se uma associação negativa com o *stress* no momento da tomada de decisão; a identidade moratória enceta em si uma atitude positiva relativa ao mercado de trabalho, à exploração e evidencia satisfação com a informação obtida, e, apesar de valorizar o estabelecimento de objectivos vocacionais, revela *stress* com a exploração e decisão vocacionais; indivíduos com identidade outorgada não empreendem, normalmente, uma exploração vocacional sistémica e intencional (já que a decisão final é fortemente influenciada por outros significativos), associando-se positivamente o *stress* à exploração vocacional; por fim, Taveira (2000) refere que, devido à atitude negativa perante o mercado de trabalho, os indivíduos com identidade difusa, tendem a encarar negativamente a exploração não só no domínio vocacional, mas em todos no geral. Por outro lado, Robitschek e Cook (1999) advogam que a relação entre exploração e identidade vocacionais não é assim tão linear, dado que pode haver um grande envolvimento na exploração vocacional, mas existir mesmo assim dificuldade em consolidar tal informação na identidade vocacional, ou por outro lado, a exploração vocacional pode ter sido muito superficial, apesar do indivíduo ter uma identidade vocacional bem delineada.

Emparelhando o constructo em análise com o de auto-eficácia, a literatura aponta para associações significativas entre ambos. De facto, Ramos, Paixão e Silva (2007) averiguaram que os estatutos de identidade tendem a variar com os níveis de auto-eficácia, destacando os indivíduos com identidade realizada e outorgada como os que apresentam valores superiores da auto-eficácia, relativamente aos indivíduos com o estatuto de identidade difusa. Os autores crêem que a diferença estabelecida se relaciona com a confiança inerente à exploração vocacional e/ou com o estabelecimento de uma escolha/compromisso.

Respectivamente à (in)decisão vocacional, existem evidências que comprovam a interligação com a identidade vocacional. Após um cruzamento de dados, Gordon e Kline (1989, in Santos, 2007) verificaram que a identidade moratória estava significativamente relacionada com a indecisão, ao passo que a identidade realizada era adoptada sobretudo pelos alunos vocacionalmente decididos. Santos (2007) partilha desta opinião e complementa referindo que, à semelhança da identidade realizada, os alunos com identidade outorgada também evidenciam elevados índices de decisão (independentemente da qualidade de construção dos seus projectos vocacionais) e que tanto os indivíduos com identidade moratória como difusa evidenciam maior indecisão vocacional. Por seu turno, Munley (1975) havia concluído que escolhas vocacionais mais ajustadas e, por isso, com uma maior decisão vocacional, subentendiam sucesso na resolução das etapas, incluindo a crise da identidade, preconizadas por Erikson (in Santos, 2007). Efectivamente, a identidade vocacional insere-se no âmbito holístico da identidade, e é com a passagem pelo estágio da mestria e com a aquisição e reconhecimento de determinadas competências que a criança se vai apercebendo do princípio do trabalho, o que a leva a envolver-se no processo de construção da sua identidade de carreira (Vondracek, 1994, in Ramos, 2006).

Ainda no domínio do comportamento vocacional, o trabalho desenvolvido, em território nacional, por Santos, Casillas e Robbins (2004) mostra que uma identidade vocacional elevada (ou mais consolidada) está relacionada com a estabilidade dos objectivos.

Em suma, confirma-se que elevados níveis de identidade vocacional pressupõem escolhas vocacionais mais congruentes, maior certeza em relação à carreira e maior compromisso vocacional, principalmente em alunos do secundário, evidências demonstradas por diversos autores (in Araújo, 2007).

Mas serão estas evidências generalizáveis a todos os adolescentes?

Gonçalves (2006, in Araújo, 2007) oferece-nos uma visão mais focalizada sobre determinados aspectos inscritos no processo de construção da identidade vocacional. Demonstra, através do seu trabalho, que uma maior difusão e desorientação entre os adolescentes, e uma menor certeza na suas escolhas podem ser explicadas por um baixo estatuto sócio-económico e cultural, enquanto que as escolhas outorgadas podem decorrer da restrição da exploração vocacional (por variados motivos), agarrando-se os jovens à oportunidade que imediatamente lhes parece mais favorável e proveitosa.

No âmbito dos contextos residenciais, rurais e urbanos, Diemer e Blustein (2007) centralizaram o seu trabalho para a identidade vocacional em adolescentes urbanos, pressupondo que neste contexto surgiriam fenómenos que se constituiriam como barreiras ao desenvolvimento da identidade vocacional. Na verdade, Sirin, Diemer, Jackson, Gonsalves e Howell (2004, in Diemer & Blustein, 2007) entendiam que a orientação futura dos jovens urbanos seria prejudicada por tais constrangimentos (e.g., racismo, violência, baixas expectativas por parte dos professores das escolas públicas, experiências negativas da família face ao mercado de trabalho), os quais levariam à inibição do processo de construção de uma identidade vocacional realizada.

Relativamente ao ano de escolaridade, Archer (1982) comprovou, através de uma investigação sua, que se assiste a um aumento significativo da identidade realizada em adolescentes que se situam entre o 6º e o 12º anos (in Hartung, Porfeli e Vondracek, 2005), indiciando que o incremento da exploração poderá ser o factor-chave desta progressão de estatutos. Ainda nesta dimensão, Johnson, Buboltz e Nichols (1999) produziram uma investigação no âmbito da identidade vocacional, que verificou que está mais consolidada entre os adolescentes mais velhos, e que frequentam níveis de escolaridade superiores.

Vondracek (1994) pretendeu associar os projectos vocacionais à identidade vocacional e concluiu que alunos em estado de difusão pretendiam, sobretudo, concluir os estudos secundários, registando valores inferiores na realização de actividades extra-curriculares. No ponto oposto, alunos com identidade realizada ambicionavam, em larga escala, obter uma formação pós-graduada e relatavam um maior envolvimento em actividades extra-curriculares, demonstrando uma atitude mais positiva face ao trabalho, em comparação com os alunos com o estatuto de identidade difusa (in Araújo, 2007). A insistência do autor na valorização dos tempos livres na formação da identidade vocacional não foi em vão, visto que a colaboração com Skorikov, em 1997, permitiu-lhes concluir que a progressão nos estatutos de identidade está associada à exploração através de um

conjunto de actividades de lazer, valorizando-se, assim, a interacção dinâmica entre indivíduo e os vários contextos que o circundam (in Borges, 2001).

Uma vez que se fala em contextos e relações de influência, interessa-nos, agora, perceber de que forma as relações de vinculação influenciam a identidade vocacional, o tema central deste trabalho. Existem estudos (e.g., Whiston & Keller, 2004) que apontam para o contributo de algumas variáveis familiares, como expectativas e atitudes parentais e estilos de parentalidade, na construção da identidade vocacional. As autoras referenciam Hargrove, Creagh e Burgess (2002), os quais afirmam que a identidade vocacional do adolescente está, de certa forma, dependente do sentido dos objectivos académicos e ocupacionais existentes no seio da sua família. Os processos de exploração facilitados pelas figuras de referência e, obviamente, por uma vinculação segura são, na perspectiva de Blustein, Prezioso e Schultheiss (1995, in Emmanuelle, 2009), fontes mais que suficientes para o desenvolvimento da identidade e da carreira, por permitirem um maior envolvimento em tarefas desafiantes e gradualmente complexas, as quais são necessárias para implementar o compromisso de determinada escolha (Blustein, Wallbridge, Friedlander, & Palladino, 1991). À luz desta tese, e uma vez que a identidade e a carreira surgem em conjunto (mas enquanto conceitos isolados), atrevemo-nos a dizer que a qualidade da relação é um ingrediente essencial para a promoção da identidade vocacional.

“A cristalização da identidade vocacional medeia as relações da separação psicológica e da segurança da vinculação com a indecisão da carreira” (Tokar et al., 2003, p. 5), o que no fundo quer dizer que a tomada de decisão é influenciada por uma vinculação segura e por um processo de separação e individuação psicológico bem sucedido, e que estes processos são, por sua vez facilitados através da consolidação da identidade do ego (*ibidem*). Não se encontra nesta afirmação uma relação directa entre vinculação e identidade vocacional, apesar de os autores enfatizarem as relações de vinculação com os pais como sendo contributivas para o desenvolvimento vocacional e da carreira (Tokar et al., 2003). De facto, Tokar e colaboradores (2003) antecipavam que o facto de um adolescente sacrificar a sua individuação, e por isso a sua identidade, face aos pais, com o intuito de manter uma relação próxima com os mesmos, iria manifestar-se ao nível da indecisão de carreira.

Em síntese, tal como os processos de tomada de decisão, a auto-eficácia e a exploração estão relacionados com a qualidade da relação pais-filhos, também a identidade vocacional tem sido submetida a várias investigações no sentido referido. Johnson, Buboltz e Nichols (1999), bem como Penick & Jepsen (1992), Tracey, Lent, Brown, Soresi e Nota

(2006) estão em consonância no que toca à relação directa entre vinculação segura e o desenvolvimento precoce da identidade vocacional (in Dietrich & Kracke, 2009).

Um aspecto pertinente e que vai de encontro aos objectivos do presente estudo é que várias investigações (e.g., Blustein, Wallbridge, Friedlander, & Palladino, 1991; O'Brien, 1996) referem que as influências familiares se fazem sentir mais no nível do ensino secundário do que durante os anos de escolaridade básica. Os resultados indicam que os comportamentos de apoio e suporte provenientes por parte dos pais, no que toca às escolhas vocacionais dos adolescentes, são muito mais importantes para os jovens do que concretamente a intervenção (e.g., influência verbal; iniciativa e insistência para a exploração dos adolescentes) dos mesmos, estando associados a um número considerável de variáveis de carreira (Keller & Whiston, 2008). De facto, quanto maior o sentimento de apoio, maior é o envolvimento em actividades de exploração vocacional (Kracke & Noack, 2005, in Dietrich & Kracke, 2009). Os autores referem, ainda, que muitos adolescentes outorgados podem interpretar mal a intervenção parental, ou seja, o envolvimento excessivo dos pais no processo de selecção vocacional pode ser entendido como uma boa acção por parte deles. Resultado: controlo e imposição das suas ideias, em detrimento dos interesses e desejos dos filhos (in Dietrich & Kracke, 2009). Devemos, então, reconhecer o impacto das atitudes parentais face ao envolvimento vocacional dos adolescentes. Grootevant e Cooper (1988, in Dietrich & Kracke, 2009) ressaltam, ainda, que o controlo parental excessivo tem mais repercussões na exploração vocacional em rapazes do que em raparigas. Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, Fillipis & Garcia (2005) dizem que relações parentais próximas (ou seja vinculação) desempenham um papel muito importante no desenvolvimento da identidade vocacional das raparigas. Salgueiro e Salgueiro (2005) afirmam que o encorajamento dos pais pode equivaler, de facto, à vinculação, na medida em que um dos pressupostos desta é o suporte e incentivo à exploração.

Mas para além da vinculação, existem outros factores familiares, como a relação entre irmãos e a posição de cada um na fratria, que evidenciem a capacidade de influenciar determinadas características da personalidade e determinados comportamentos e, por isso, têm a capacidade de influenciar, ainda que indirectamente, a identidade vocacional e profissional (in Araújo, 2007).

Johnson e colaboradores (1999) evidenciam, por seu turno, que a identidade vocacional está positivamente relacionada com as dimensões inerentes à relação familiar, nomeadamente o conflito, a comunicação e a coesão.

Em suma, verifica-se que uma vinculação segura em conjunto com um processo de separação e autonomia face às figuras de vinculação tende a assegurar um desenvolvimento vocacional saudável e normativo (Blustein, Walbridge, Friedlander, & Palladino, 1991).

PARTE II. COMPONENTE EMPÍRICA

**Estudo “A Vinculação aos pais e a identidade
vocacional na adolescência”**

Capítulo I. Objectivos, Formulação do Problema e das Hipóteses do Estudo

O objectivo geral deste estudo prende-se com a análise da existência de associações entre a vinculação aos pais e o processo de construção da identidade vocacional, nomeadamente através da exploração e do compromisso.

Portanto, perante a questão geradora deste estudo “A vinculação constitui-se como uma influência directa na determinação da identidade vocacional?”, colocámos as seguintes hipóteses de investigação:

H1: Quanto mais segura a vinculação, mais realizada é a identidade dos adolescentes

H1.a: Estatutos de identidade realizada e outorgada predominam em adolescentes com pontuações mais elevadas na vinculação.

H1.b: Quanto mais elevadas as pontuações na vinculação, maiores são os níveis de exploração e compromisso vocacionais dos adolescentes.

H1.c: Níveis elevados de exploração e compromisso vocacionais estão positivamente associados a índices positivos de comunicação e de confiança e índices negativos de alienação.

H1.d: Valores superiores na vinculação predominam em adolescentes que se inserem nos grupos “Exploração média-alta e Compromisso médio-alto” e “Exploração baixa/Compromisso médio-alto”.

H1.e: Adolescentes com vinculação “muito segura” são, predominantemente, adolescentes com “Exploração média-alta e Compromisso médio-alto”.

H2: Existem diferenças nas variáveis psicológicas avaliadas neste estudo em função de algumas variáveis sócio-demográficas.

H2.a. Pontuações mais elevadas na exploração e no compromisso vocacionais predominam em adolescentes do género feminino

H2.b: A vinculação segura predomina em adolescentes do género feminino

H2.c: A prática de actividades extra-curriculares estruturadas predomina em alunos com identidade realizada.

H2.d: A prática de actividades extra-curriculares estruturadas predomina em adolescentes com vinculação segura

H2.e: A vinculação insegura predomina em alunos com retenção académica

H2.f: Pontuações mais elevadas na exploração e compromisso vocacionais predominam em adolescentes frequentando um nível de escolaridade mais avançado

H2.g: Pontuações mais elevadas na exploração e compromisso vocacionais predominam em adolescentes cujas figuras maternas possuem habilitações literárias superiores

H2.h: Pontuações mais elevadas na exploração vocacional predominam em adolescentes que residem em meios urbanos

H3: A vinculação assume um valor adicional na predição da exploração e compromisso vocacionais relativamente às variáveis sócio-demográficas consideradas neste estudo.

Capítulo II. Parâmetros Metodológicos

2.1. Amostra

2.1.1. Critérios de Amostragem

O presente estudo tem como principal objectivo constatar a possível existência de relações entre a vinculação aos pais e o estabelecimento de uma identidade vocacional clara e coesa. Para tal, recorreremos a quatro escolas secundárias públicas, do litoral norte do país, de forma a proporcionar uma maior diversidade ao estudo. Um dos critérios adoptados consistiu na aplicação dos questionários apenas aos 10º e 12º anos de escolaridade, que nos permite “traçar” um perfil-tipo de entrada e um perfil-tipo de saída (do ensino secundário), principalmente no âmbito dos projectos vocacionais futuros. O facto de se optar pelos anos de escolaridade referido prende-se com dois aspectos: em primeiro lugar, considera-se que os alunos do secundário possuem maior maturidade e um raciocínio formal e metacognitivo quando comparados com os alunos do ensino básico; e em segundo lugar, estes anos pressupõem escolhas vocacionais mais definidas, ou seja, os alunos do 10º ano tiveram que fazer, no ano lectivo anterior, uma escolha relativamente à área de estudo a seguir (e isso poderia implicar já a definição de um objectivo a longo prazo), enquanto que os alunos do 12º ano deveriam possuir já um objectivo concreto para

o seu futuro. Considerou-se, ainda, oportuno não incluir na amostra os alunos portadores de Necessidades Educativas Especiais.

2.1.2. Caracterização da Amostra

A amostra é constituída por 339 adolescentes, dos quais 180 são do género feminino (53,1%) e 159 são do género masculino (46,9%) (cf. Quadro 1).

Quadro 1. Distribuição da amostra segundo o género

		Frequência	Percentagem (%)
Género	Feminino	180	53,1
	Masculino	159	46,9
	Total	339	100,0

A média de idades dos adolescentes corresponde a 16,31 anos, sendo a idade mínima de 14 anos e a máxima de 22 anos (cf. Quadro 2).

Quadro 2. Distribuição da amostra segundo a idade

	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Idade	339	16,31	1,227	14	22

Em termos de distribuição escolar, 49,9% dos adolescentes frequenta o 10º ano, ao passo que 50,1 % frequenta o 12º ano de escolaridade, constatando-se, de certa forma, algum equilíbrio relativamente à frequência do ensino secundário. Desta população, 61 adolescentes já conheceram retenções no seu percurso académico, ao contrário de 278 adolescentes que sempre transitaram de ano lectivo (cf. Quadro 3).

Quadro 3. Distribuição da amostra segundo o ano de escolaridade e retenção académica

		Frequência	Percentagem (%)
Ano de Escolaridade	10º Ano	169	49.9
	12º Ano	170	50.1
	Total	339	100
Reprovação escolar	Sim	61	18
	Não	278	82
	Total	339	100

As habilitações literárias dos pais dos adolescentes que participaram no estudo, assume uma maior predominância no Ensino Básico, em ambas as figuras parentais.

Verificou-se que o 2º Ciclo do Ensino Básico é o mais frequente, no caso das figuras paternas (25.4%), seguindo-se o 3º Ciclo de Ensino Básico, que corresponde a 23.3% da amostra, e o 1º Ciclo de Ensino Básico, com uma prevalência de 20.6%. O Nível Secundário (que engloba o ensino regular, bem como os cursos profissionais) e o nível Pós-Secundário (que engloba bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento) correspondem cada um a 14.5% dos pais dos alunos que integram a amostra.

Por outro lado, e à semelhança dos pais, o 2º Ciclo do Ensino Básico é a habilitação literária mais frequente (29.8%) das mães que compõem a amostra, sendo, igualmente, seguido pelo 3º Ciclo do Ensino Básico (23%). No entanto, a figura materna diferencia-se da figura paterna, uma vez que 16.8% da amostra possui, primeiramente, a habilitação literária correspondente ao Nível Secundário, e só 15.6% da amostra é que possui o 1º Ciclo de Ensino Básico. O Ensino Pós-Secundário (que engloba Curso de Especialização Tecnológica, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento) é a habilitação escolar menos frequente (14.5) (cf. Quadro 4).

Quadro 4. Distribuição da amostra segundo a habilitação literária dos pais

	N	%
Habilitação literária do pai		
EB1	70	20.6
EB2	86	25.4
EB3	79	23.3
Nível Secundário	49	14.5
Nível Pós-Secundário	49	14.5
Missing	6	1.80
Total	339	100
Habilitação literária da mãe		
EB1	53	15.6
EB2	101	29.8
EB3	78	23.0
Nível Secundário	57	16.8
Nível Pós-Secundário	49	14.5
Missing	1	3.00
Total	339	100

Em termos de variáveis mais direccionadas para o âmbito vocacional, importa, neste estudo, referir que mais de metade da amostra (N=219) beneficiou de Orientação

Escolar e Vocacional e já tomou uma decisão vocacional/profissional para o seu futuro (N=233), com um grau de certeza moderado (48,7%).

Estas decisões foram tomadas principalmente devido a motivos intrínsecos (e.g. interesse, sentido de solidariedade) (65,7%); no entanto, outros factores também pesaram nas escolhas efectuadas, como por exemplo, motivos extrínsecos de tipo tangível (e.g., taxa de empregabilidade) (9,6%), motivos extrínsecos de tipo instrumental (e.g., as médias académicas) (8,7%), motivos extrínsecos de tipo social (influências directas e indirectas de outras pessoas) (6,1%), bem como informações adquiridas (e.g., cursos de verão, panfletos informativos, testemunhos) (4,8%). No entanto, algumas respostas foram um pouco incongruentes, já que expressavam alguma dificuldade na tomada de decisão (5,2%) (cf. Quadro 5). Relembre-se que, tal como referiram Greenhaus e Simon (1977, in Santos, 2007), alunos vocacionalmente decididos enfatizavam, nas suas escolhas vocacionais, valores de ordem predominantemente intrínseca e não tanto extrínseca.

Após uma análise à variável que retrata as influências de pessoas que tendem a fazer parte da rede social dos adolescentes, concluímos que a Mãe, o Pai e os Amigos têm um papel determinante neste aspecto. Todavia, os professores (9,4% a 13,3%) e outros familiares (10,2% a 14,7%) parecem também exercer alguma influência nas escolhas dos adolescentes (cf. Quadro 6).

Quadro 5. Distribuição da amostra segundo OEV, tomada de decisão, grau de certeza da tomada de decisão e motivos para a tomada de decisão

		N	%
Orientação Escolar e Vocacional	Sim	219	64.6
	Não	119	35.1
	Missing	1	0.3
	Total	339	100
Tomada de decisão para o futuro	Sim	233	68.7
	Não	106	31.3
	Total	339	100
Grau de certeza da decisão tomada	Nenhum	60	17.7
	Baixo	46	13.6
	Moderado	163	48.1
	Elevado	66	19.5
	Missing	4	1.2
	Total	339	100
Motivos para a tomada de decisão	Informação adquirida	11	3.2

(distal/proximal)		
Motivos intrínsecos	151	44.5
Motivos extrínsecos – tipo social	14	4.1
Motivos extrínsecos – tipo tangível	22	6.5
Motivos extrínsecos – tipo instrumental	20	5.9
Motivos que expressam dificuldades na tomada de decisão	12	3.5
Missing	109	32.2
Total	339	100

Quadro 6. Distribuição da amostra pelas figuras de influência na tomada de decisão

Figuras de Influência	Grau de Influência							
	Nada		Pouco		Moderado		Muito	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Mãe	197	58.1	56	16.5	66	19.5	15	4.4
Pai	211	62.2	48	14.2	59	17.4	15	4.4
Irmãos	268	79.4	33	9.7	27	8	5	1.5
Amigos	219	64.6	64	18.9	41	12.1	10	3
Professores	247	72.9	45	13.3	32	9.4	10	2.9
Outros familiares	242	71.4	49	14.5	34	10	8	2.4
Outros	317	93.5	3	.9	5	1.5	9	2.7

Em termos residenciais, 40,7% dos adolescentes vive em meios urbanos, enquanto 26,8% reside em meio predominantemente rural, 22,7% em meio predominantemente urbano e 9,7% em meio rural (cf. Quadro 7). Para proceder à tipologia dos meios de residência da amostra, recorreremos ao “Programa Nacional Leadermais” (2003), promovido pelo Instituto de Desenvolvimento Rural e Hidráulico, o qual define o número de habitantes e/ou a densidade populacional necessária para se considerarem os vários tipos de meios de residência. Segundo o programa mencionado, os meios urbanos devem ter uma densidade populacional superior a 500 habitantes/km² e/ou uma população residente igual ou superior a 5000 habitantes; os meios predominantemente urbanos devem ter uma densidade populacional superior a 100 habitantes/km² e igual ou inferior a 500 habitantes/km² e/ou uma população residente igual ou superior a 2000 habitantes e inferior a 5000 habitantes; considerámos meios predominantemente rurais, aqueles cuja densidade populacional é inferior a 100 habitantes/km² e a população residente equivale a 1500 pessoas ou mais, ou quando a

densidade populacional é superior ao número estabelecido e a população residente é inferior ao número estipulado (quando os critérios não eram preenchidos); as zonas rurais devem ter uma densidade populacional inferior a 100 habitantes/km² e/ou uma população residente até 1500 habitantes. Após a recolha destes dados, recorremos ao *site* das juntas de freguesia e comparámos os números por eles disponibilizados relativamente à sua população, de forma a ser-nos possível incluir a freguesia na tipologia adequada. Refira-se que alguns desses *sites* enquadravam inclusive na sua apresentação a tipologia correspondente à freguesia.

Quadro 7. Distribuição da amostra pelos meios de residência

	N	%
Meio de residência		
Meio rural	33	9.7
Meio predominantemente rural	91	26.8
Meio predominantemente urbano	77	22.7
Meio urbano	138	40.7
Total	339	100

Por fim, 211 adolescentes possuem actividades extra-curriculares, dentro das quais se destacam o Desporto (66,7%) e as Actividades Artísticas – dança, música, pintura, teatro - (14,1%). A categorização de todas as actividades, no presente estudo, teve por base os perfis de actividades organizadas, criados por Larson, Hansen & Moneta (2006). Apesar de ser um número bastante diminuto, convém referir que, na amostra, 3 adolescentes encontram-se já inseridos no mercado de trabalho, visto que possuem uma ocupação em *part-time* renumerada.

Quadro 8. Distribuição da amostra pelas actividades extra-curriculares estruturadas

		N	%
Actividades Extra-Curriculares			
Estruturadas	Sim	211	62.2
	Não	128	37.8
	Total	339	100
Tipo de Actividades Extra-Curriculares Estruturadas	Desporto	142	41.9
	Actividades Artísticas	20	8.8
	Clubes e Organizações Académicas	6	1.8
	Grupos Religiosos	5	1.5
	Actividades Comunitárias	6	1.8

Desporto e Actividades Artísticas	9	2.7
Desporto e Actividades Comunitárias ou Religiosas	9	2.7
Actividades Renumeradas	3	.9
Desporto, Clubes e Organizações Académicas	3	.9
Missing	126	37.2
Total	339	100

Capítulo III. Caracterização dos instrumentos utilizados

3.1. Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA) (Armsden & Greenberg, 1987- Adaptação portuguesa de Machado e Oliveira, 2007)

O *Inventory of Parent and Peer Attachment* foi desenvolvido, em 1987, por Armsden e Greenberg, tendo por base as directrizes teóricas da vinculação formuladas por Bowlby. Desta forma, o presente instrumento propõe-se a avaliar as representações que os adolescentes têm dos seus pais/*figuras de vinculação*, abrangendo essencialmente as componentes cognitivas e afectivas. Contudo, este inventário não especifica os padrões de vinculação propostos por Ainsworth e seus colaboradores, uma vez que apenas se direcciona para a constatação dos sentimentos de segurança e insegurança (Armsden & Greenberg, 1987; Mikulincer & Shaver, 2007, in Machado & Oliveira, 2007). No entanto, a informação qualitativa obtida poderá conotar, ainda que de uma forma subentendida ou inferencial, os padrões mencionados, na medida em que o padrão de vinculação seguro implica confiança e respeito mútuo (Ainsworth et. al., 1978), o que estabelece alguma relação à classificação de “elevada segurança”; o padrão inseguro-evitante implica ausência de confiança, o que promove fúria e conseqüente evitamento com os pais (Isabela & Belsky, 1991); e, por fim, o padrão inseguro-ambivalente, apesar de implicar uma aproximação activa por parte do sujeito, caracteriza-se pela presença de uma diminuição na confiança, devido à falta de segurança existente para com os pais (Cassidy & Berlin, 1994, cit in Vivona, 2000).

Em termos de itens, o IPPA utiliza uma escala Likert do tipo ordinal (com cinco níveis de resposta) para os vinte e oito itens que visam avaliar a qualidade da comunicação entre o adolescente e os pais, a confiança, respeito mútuo e a compreensão existente entre ambas as partes, bem como os sentimentos de isolamento do adolescente face aos seus pais. Verifica-se, portanto, que estão implícitas três sub-escalas que assumem a

nomenclatura de “Comunicação”, “Confiança” e “Alienação”, para além da pontuação obtida para a escala total.

Cada item prevê cinco opções de resposta que expressam diferentes graus de concordância, nomeadamente “Sempre Verdade”, “Muitas Vezes Verdade”, “Às vezes verdade”, “Raramente Verdade” e “Nunca Verdade” - forçando a uma única opção de resposta (in Machado & Oliveira, 2007). Segundo os autores, as respostas dos sujeitos resultarão em pontuações que expressam uma “elevada segurança” ou “baixa segurança” (in Vivona, 2000).

Relativamente às propriedades psicométricas, os estudos conduzidos por Machado e Oliveira (2007) e por Oliveira (2009) mostram que o IPPA possui uma boa consistência interna, tendo em conta que o *alpha de Cronbach varia entre .87 e .94*, bem como uma boa sensibilidade e fidelidade (teste-reteste). No presente estudo, o IPPA apresenta, igualmente, uma boa consistência interna, no que à escala total se refere ($\alpha=.94$).

As análises efectuadas (Machado e Oliveira, 2007) no âmbito da estrutura factorial conduziram ao estabelecimento de três factores, todos eles em consonância com a versão original da presente escala. Desta forma e tendo por base a coerência interna nos conteúdos dos itens, verifica-se que cada factor assume a nomenclatura das sub-escalas já apresentadas, concretamente:

Factor I – Confiança;

Factor II – Comunicação; e,

Factor III – Alienação.

Tendo por base os valores médios apresentados por Machado e Oliveira (2007) e por Oliveira (2009), a partir dos quais é possível categorizar os adolescentes em “muito seguros” e “pouco seguros”, decidiu-se fazer essa mesma análise. Para esse efeito, calculámos a média do valor total do IPPA (que engloba as três dimensões num todo), bem como das suas dimensões, de forma independente (comunicação, confiança e alienação). Constata-se que os valores do IPPA referentes à amostra do presente estudo se aproximam dos valores de partida propostos pelos autores referidos (*ibidem*) (cf. Quadro 9).

Quadro 9. Estatísticas descritivas do IPPA na amostra (global e dimensões)

	IPPA			
	IPPA Global	Comunicação	Confiança	Alienação
N	339	339	339	339
Média	76.81	19.75	39.98	10.92
Desvio-Padrão	18.243	5.436	9.528	4.868

	IPPA Global	Comunicação	Confiança	Alienação
Mínimo	19	2	3	0
Máximo	110	28	56	25

Apesar da proximidade dos valores encontrados, verifica-se que a média da sub-escala “comunicação” encontra-se ligeiramente abaixo dos resultados apurados por Machado e Oliveira (2007) (M= 20.2; DP=5.7) e por Oliveira (2009) (M= 20.6; DP= 4.6). No entanto, os resultados obtidos na sub-escala “confiança” situam-se acima da média dos resultados verificados por Machado e Oliveira (2009) (M=38; DP= 7.4) e abaixo da média apurada por Oliveira (2009) (M= 42.8; DP= 8.1). Já a média deste estudo, relativamente à sub-escala “alienação” encontra-se consideravelmente abaixo da média dos resultados assinalados por Machado e Oliveira (2007) (M= 17.6; DP= 5.6) e pouco acima da média registada por Oliveira (2009) (M= 9.5; DP= 4.3). Em relação ao valor total do IPPA, os nossos resultados são relativamente superiores aos valores enunciados por Machado e Oliveira (2007) (M= 60.3; DP= 10.2).

3.2. Identidade Vocacional – Shell Study

Uma vez que o presente estudo se debruça directamente sobre a identidade vocacional, considerou-se pertinente recorrer, a par de outros instrumentos, às questões desenvolvidas no âmbito do *Shell Study* ou *National Survey of Shell Youth '92*, e conduzidas por Smith-Rodermund e Vondracek (1999).

A pertinência da utilização deste breve questionário prende-se com o facto de apresentar quatro afirmações, as quais permitem operacionalizar os tipos de identidade (difusa, outorgada, moratória e realizada) formulados por Marcia. Desta forma, as afirmações indicam, de uma forma tácita, as variações das dimensões de exploração e compromisso. Na medida em que se pretende, no nosso estudo, especificar as identidades vocacionais dos adolescentes e o facto desta “escala” forçar a uma única resposta, considera-se que este procedimento terá grande utilidade para os objectivos gerais.

No entanto, é de toda a conveniência salientar que em termos psicométricos o *Shell Study* não é considerado como um instrumento de avaliação, mas tem sido utilizado noutras investigações (e.g., Silbereisen, Vondracek & Berg, 1997, in Ramos, 2006; Shmitt-Rodermund & Vondracek, 1999) de forma válida.

3.3. Padrão Individual de Realização de Projectos - *Groningen Identity*

Development Scale (PIP-GIDS) (Bosma, 1985 - Adaptação portuguesa de Franco-Borges, 2001)

O presente estudo pretende ter acesso aos projectos a que os adolescentes se propõem. Obviamente o nosso intuito não se centra em perceber quais são os projectos definidos, mas sim qual o grau de envolvimento e compromisso apresentados pelos adolescentes. Para tal, considerou-se que a melhor medida de avaliação seria a *Groningen Identity Development Scale*, originalmente formulada por Bosma, em 1985; no entanto, e tendo com conta que a população-alvo é portuguesa, utilizou-se a versão portuguesa, que assume a nomenclatura “*Padrão Individual de Realização de Projectos – Groningen Identity Development Scale*” (PIP-GIDS), adaptada por Franco-Borges, em 2001.

Efectivamente, ambas as escalas se baseiam nos estatutos de identidades propostos por Marcia, mas a sua ambição vai muito para além da identificação desses mesmos estatutos, na medida em que os processos inerentes à exploração e compromissos vocacionais são a finalidade da sua aplicação. Saliente-se que este instrumento, em ambas as versões, incide a sua acção em três variáveis, já referidas anteriormente, nomeadamente: 1) a exploração investida, como forma de mobilizar e/ou concretizar compromissos, bem como o 2) conteúdo e a 3) força desses mesmos compromissos.

No entanto, há um parâmetro que diferencia a versão original da versão portuguesa: enquanto a versão de Bosma é mais direccionada para as diferenças intra-individuais, a versão de Franco-Borges pretende, ainda, constatar diferenças inter-individuais, o que recebeu um *feedback* positivo por parte do autor da versão original.

Ambas as versões se caracterizam por ser um questionário de auto-preenchimento anónimo e que englobam duas sub-escalas (tendo em conta o objectivo principal), nomeadamente, uma escala relacionada com a exploração e outra escala relacionada com o compromisso. Possuem quatro opções de resposta, as quais foram construídas com base na classificação de cada estatuto de identidade formulado por Marcia.

Apesar da versão de Bosma ter um total de 32 itens, Franco-Borges considerou reduzir o número de itens para 30, retirando 1 item em cada sub-escala (13 de 14 itens da sub-escala de exploração, e 17 de 18 itens da sub-escala de compromisso). Esta redução numérica de itens foi alvo de uma análise minuciosa, de forma a conseguir-se uma adequação à população nacional. A autora portuguesa evidenciou uma profunda preocupação com determinados aspectos e tentou reduzi-los ao máximo, como por

exemplo, as percepções negativas que os adolescentes pudessem ter acerca de si mesmos e acerca do relacionamento familiar. Na “re-construção” da versão original, Franco-Borges colocou, ainda, em causa o desfasamento temporal das escolhas vocacionais a que os adolescentes são submetidos e o momento em que essa decisão é implementada. Talvez por esse motivo, foram criadas duas versões (A e B), que se direccionam, respectivamente, para alunos que se encontram no 9º ano de escolaridade, e que terão ainda de realizar uma escolha; a outra versão destinada a alunos que se encontram no ensino secundário, que já realizaram uma escolha genérica e se preparam para realizar uma segunda escolha, agora mais confinada aos seus interesses imediatos.

No que concerne às qualidades psicométricas, a versão de Bosma acusa uma boa consistência interna dos itens, apontando para a sub-escala de compromisso um *Alpha de Cronbach* que varia entre .81 e .85, e para a escala de exploração uma variação entre .73 a .84 (in Borges, 2001). A versão portuguesa do PIP-GIDS tem acusado uma consistência interna razoável, na medida em que o *Alpha de Cronbach* da sub-escala Exploração varia entre .70 e .77, enquanto a consistência interna da escala de compromisso varia entre .79 e .85 (Borges, 2001; Araújo, 2008).

O presente estudo evidencia uma boa consistência interna na sub-escala “compromisso” ($\alpha=.83$) e uma consistência interna razoável na sub-escala “exploração” ($\alpha=.72$) (cf. Quadro 10).

Quadro 10. Estatísticas descritivas do PIP-GIDS na amostra

	PIP-GIDS	
	Sub-escala Exploração	Sub-escala Compromisso
N	339	339
Média	13.22	14.92
Desvio-Padrão	3.781	4.452

Analisando estes resultados descritivos, em comparação com os resultados apurados por Franco-Borges (2001), concluímos que a sub-escala exploração, com uma média de 13.22, encontra-se um pouco abaixo da média verificada pela autora (*ibidem*) ($M=14.23$, $DP=3.397$). O mesmo acontece para a sub-escala compromisso, em que a diferença entre as médias (a nossa e a de Franco-Borges, 2001), apesar de não ser tão próxima como a que existe com a sub-escala exploração, também não é muito discrepante com resultados obtidos por Franco-Borges (2001) ($M=16.62$; $DP=3.641$).

Capítulo IV. Procedimentos do estudo

Este estudo pressupõe o acesso autorizado à população adolescente em situação académica. Desta forma, para se aceder a tal população, foi necessário recorrer a determinados procedimentos formais de modo a respeitar os princípios éticos associados aos processos de recolha de amostras humanas, de acordo com os “Princípios Éticos dos psicólogos e Código de Conduta” da American Psychological Association (2002).

Num primeiro momento, adoptaram-se os mecanismos necessários para a autorização da recolha da amostra, através do contacto pessoal com os Directores das escolas seleccionadas. Foi, no entanto, disponibilizado um período de tempo para que analisassem o projecto do estudo. Após a aceitação da colaboração no presente estudo, procedeu-se à calendarização da aplicação dos questionários/escalas, sendo também entregue no mesmo momento os consentimentos informados para que os encarregados de educação dos alunos das turmas autorizassem a participação dos seus educandos no estudo a desenvolver.

Os questionários e escalas foram aplicados a alunos a frequentarem o 10^o¹⁸ e o 12^o¹⁹ anos em escolas secundárias públicas, afectas à Direcção Regional de Educação do Norte, no ano lectivo 2009/2010.

No momento da aplicação, optou-se por proceder, junto dos alunos, a um breve enquadramento dos objectivos do estudo a realizar e da importância da colaboração de todos para a investigação. Apesar das escalas e dos questionários possuírem um cabeçalho com indicações específicas para o seu preenchimento, considerou-se pertinente reforçar tais regras. Os questionários e escalas foram apresentados através de uma introdução prévia com a explicação dos objectivos, do modo de preenchimento e da salvaguarda da confidencialidade, providenciando um espaço para colocar dúvidas.

A ideia de que os questionários deveriam ser respondidos individualmente foi reforçada, solicitando-se a ausência de interferência dos colegas no preenchimento. Durante o preenchimento foi realçada a disponibilidade de clarificação de dúvidas, de forma individual.

No decorrer da aplicação dos testes na primeira turma, uma observação de um aluno relativamente a um item do questionário sócio-demográfico, levou à sua “reformulação”. Perante o item “Tiveste influência de alguém na tua tomada de decisão?”,

¹⁸ Implica a existência de uma decisão/escolha concretizada.

¹⁹ Implica a necessidade de realizar e formalizar mais uma escolha para o futuro.

o aluno referiu que estava ainda a ser influenciado. Após uma rápida análise ao item, optou-se por advertir e esclarecer toda a turma para este facto, podendo responder ao mesmo item, caso já tivessem sido influenciados por alguém para uma escolha ou se ainda estivessem a ser influenciados. Esta observação foi abordada e esclarecida no início de cada aplicação em cada turma de todas as escolas envolvidas no estudo.

Em termos médios, a duração do preenchimento dos instrumentos de avaliação psicológica já mencionados durou entre 20 a 35 minutos.

Capítulo V. Apresentação dos resultados

Para se proceder ao tratamento e análise estatística dos dados recolhidos, recorreu-se ao programa informático para o Windows “*Statistical Package for Social Sciences – SPSS*”, versão 15.0. Todos os testes estatísticos foram realizados para um nível de confiança de 95%.

A apresentação dos resultados está estruturada de acordo as hipóteses inicialmente colocadas e já referidas num ponto anterior deste trabalho.

5.1. Resultados de H1 [Quanto mais segura a vinculação, mais realizada é a identidade dos adolescentes]

Para testar a primeira hipótese, que se constituiu como a principal do nosso estudo, considerámos pertinente operacionalizá-la de diferentes formas, tendo em conta a diversidade de pontuações que são passíveis de obter a partir do tratamento estatístico dos mesmos instrumentos.

H1.a: Estatutos de identidade realizada e outorgada predominam em adolescentes com pontuações mais elevadas na vinculação.

Para comprovar esta hipótese, que se encontra relacionada com o objectivo principal do estudo, optámos por cruzar os resultados obtidos no Shell Study (4 níveis de resposta correspondendo aos quatro estatutos de identidade) com o valor total do IPPA, através do procedimento estatístico da ANOVA univariada.

Os resultados indicaram a existência de diferenças significativas do ponto de vista estatístico ($F= 4.104$, $p= .007$) (cf. Quadro. 11). Uma vez que o modelo foi comprovado,

utilizamos o teste Post Hoc de Bonferroni, o qual permitiu perceber entre que grupos se encontravam as diferenças (cf. Quadro 12). Percebemos que existe significância estatística entre os estatutos de identidade Difusa e Outorgada ($M = -10.833$, $Dp = 3.172$, $\rho = .004$). De certa forma, este resultado confirmou parcialmente a hipótese colocada, ao demonstrar que pontuações superiores na vinculação predominam apenas em adolescentes com identidade outorgada.

Quadro 11. Diferenças na pontuação total do IPPA em função dos estatutos de identidade

	N	M	DP	Min.	Max.
Identidade Difusa	57	71.49	17.685	29	110
Identidade Outorgada	74	82.32	17.381	27	108
Identidade Moratória	156	76.64	16.903	28	110
Identidade Realizada	52	75.29	21.982	19	106
Total	339	76.81	18.243	19	110

Quadro 12. Diferenças entre os grupos

Variável Dependente	(I) Estatuto	(J) Estatuto	Dif.das Médias(I-J)	DP
IPPA (total)	Difusa	Outorgada	-10.833 (*)	3.172
		Moratória	-5.150	2.785
		Realizada	-3.797	3.451
	Outorgada	Difusa	10.833 (*)	3.172
		Moratória	5.683	2.540
		Realizada	7.036	3.257
	Moratória	Difusa	5.150	2.785
		Outorgada	-5.683	2.540
		Realizada	1.353	2.882
	Realizada	Difusa	3.797	3.451
		Outorgada	-7.036	3.257
		Moratória	-1.353	2.882

* $p < .05$

H1.b: Quanto mais elevadas as pontuações na vinculação, maiores são os níveis de exploração e compromisso vocacionais dos adolescentes.

Para analisar esta relação, correlacionámos os valores totais do IPPA com os valores obtidos nas sub-escalas da exploração e do compromisso do PIP-GIDS.

O cruzamento das variáveis permitiu-nos constatar uma relação positiva entre a exploração vocacional e a vinculação, com um elevado nível de significância estatística ($r =$

.198, para $\rho = .000$), resultados que corroboram os pressupostos teóricos subjacentes a esta hipótese. Os resultados relativos à correlação efectuada entre o compromisso vocacional e a vinculação revelaram, igualmente, uma correlação positiva altamente significativa ($r = .398$, para $\rho = .000$), o que foi de encontro ao esperado.

H1.c: Níveis elevados de exploração e compromisso vocacionais estão positivamente associados a índices positivos de comunicação e de confiança e índices negativos de alienação.

No que toca à exploração vocacional, verificámos que todas as dimensões do IPPA revelaram associações estatisticamente significativas com esta variável vocacional, correspondendo às expectativas iniciais. Assim, constatamos que a relação da exploração com a dimensão da comunicação é positiva ($r = .235$, $\rho = .000$), tal como a relação com a dimensão confiança ($r = .185$, $\rho = .001$). Já a relação com a alienação também é significativa mas, tal como esperado, assume uma relação negativa/inversa ($r = -.116$, $\rho = .033$).

À semelhança da exploração, a relação do compromisso vocacional com as dimensões do IPPA também foi de encontro ao esperado, tendo-se registado níveis proeminentes de significância estatística. Encontrámos relações positivas moderadamente elevadas com as dimensões “comunicação” ($r = .322$, $\rho = .000$) e “confiança” ($r = .279$, $\rho = .000$), e uma relação negativa, também ela moderadamente elevada, com a dimensão “alienação” ($r = -.392$, $\rho = .000$).

H1.d: Valores superiores na vinculação predominam em adolescentes que se inserem nos grupos “Exploração média-alta e Compromisso médio-alto” e “Exploração baixa e Compromisso médio-alto”

Trata-se de uma hipótese semelhante a H1.a mas utilizando um procedimento diferente. Tendo por base a metodologia utilizada por Franco-Borges (2001), decidimos realizar o mesmo procedimento com os valores das sub-escalas “Exploração” e “Compromisso”, obtidos na amostra, através de $M \pm DP$ (Exploração: 13.22 ± 3.781 ; Compromisso: 14.92 ± 4.452), apesar de termos em consideração que Bosma realçava que as escalas deveriam ser sempre usadas de forma independente.

No entanto, e tendo em consideração os resultados preliminares que obtivemos, optámos por realizar uma adaptação dos procedimentos utilizados por Franco-Borges (2001), no sentido de equilibrar a constituição dos grupos em análise. Neste âmbito, considerámos os seguintes grupos:

- EMACMA: Exploração Média-Alta (≥ 13) e Compromisso Médio-Alto (≥ 15); N=146
- EMACB: Exploração Média-Alta (≥ 13) e Compromisso Baixo (< 15); N= 68
- EBCMA: Exploração Baixa (< 13) e Compromisso Médio-Alto (≥ 15); N= 56
- EBCB: Exploração Baixa (< 13) e Compromisso Baixo (< 15); N= 69

Os resultados obtidos a partir do teste Anova univariada, evidenciaram uma significância estatística elevada ($F= 17.059$, $\rho= .000$) (cf. Quadro 13). Perante a validação do modelo, recorreremos ao teste Post Hoc Bonferroni e constatámos que as diferenças estatísticas se encontram nas médias entre o estatuto EMACMA e EMACB, sendo que o primeiro grupo apresenta valores superiores no âmbito da vinculação ($M=83.06$, $DP=16.154$), relativamente ao segundo ($M=71.46$, $DP=17.224$). Verificaram-se, igualmente, resultados significativos entre o estatuto EMACMA ($M= 83.06$, $DP= 16.154$) e o estatuto EBCB, o que apresenta, tal como esperado, os valores mais baixos na vinculação ($M=66.81$, $DP=17.832$). O grupo EBCMA também difere de forma significativa do grupo ECBC, pelo que o primeiro estatuto evidencia valores elevados na vinculação ($M= 79.32$, $DP= 18.211$) quando comparado com o EBCB, que sustenta os valores mais baixos ($M=66.81$, $DP=17.832$) (cf. Quadro 14).

Quadro 13. Pontuação total do IPPA em função dos grupos formados com base nas pontuações da exploração e do compromisso

Grupos	N	M	DP	Min.	Max.	F	P
PIP-GIDS							
EMACMA	146	83.06	16.154	36	110		
EMACB	68	71.46	17.224	19	110		
EBCMA	56	79.32	18.211	27	108	17.059	.000
EBCB	69	66.81	17.832	20	101		
Total	339	76.81	18.243	19	110		

Quadro 14. Diferenças entre os grupos

Variável Dependente	(I) Estatuto	(J) Estatuto	Dif.das Médias(I-J)	DP
IPPA (total)	EMACMA	EMACB	11.606 *	2.506
		EBCMA	3.740	2.683
		EBCB	16.250 *	2.493
	EMACB	EMACMA	- 11.606 *	2.506
		EBCMA	- 7.866	3.080
		EBCB	4.644	2.916
	EBCMA	EMACMA	- 3.740	2.683
		EMACB	7.866	3.080
		EBCB	12.510 *	3.070
	EBCB	EMACMA	- 16.250 *	2.493
		EMACB	-4.644	2.916
		EBCMA	-12.510 *	3.070

* p < .05

H1.e: Adolescentes com vinculação “muito segura” são, predominantemente, adolescentes com “Exploração média-alta e Compromisso médio-alto”.

Para testar esta hipótese, optámos por cruzar os valores dos grupos decorrentes do IPPA (“muito seguros”/“pouco seguros”) e os valores decorrentes dos grupos do PIP-GIDS (EMACMA, EMACB, EBCMA, EBCB), por intermédio do procedimento estatístico Qui-quadrado. Os resultados obtidos indicam que, a nível estatístico, existem diferenças altamente significativas entre os grupos em análise ($\chi^2 = 35.302, p = .000$).

Tal como esperado, esta amostra revelou que os adolescentes muito seguros, do ponto de vista da vinculação, se integram predominantemente no grupo EMACMA (62.4%). Por outro lado, os adolescentes “pouco seguros”, no que toca à vinculação, destacam-se no grupo EBCB (31.7%) (cf. Quadro 15).

Quadro 15. Valores estatísticos esperados/observados (Grupos IPPA versus Grupos PIP-GIDS)

Grupos IPPA			Grupos PIP-GIDS				Total
			EMACMA	EMACB	EBCMA	EBCB	
“Muito Seguros”	Observados		63	10	20	8	101
	Esperados		44.9	17.8	16.9	21.4	101.0
	% nos Grupos IPPA		62.4	9.9	19.8	7.9	100
	% nos Grupos PIP-GIDS		62.4	25	52.6	16.7	44.5
	% total		27.8	4.4	8.8	3.5	44.5
“Pouco Seguros”	Observados		38	30	18	40	126

	Esperados	56.1	22.2	21.1	26.6	126
	% nos Grupos IPPA	30.2	23.8	14.3	31.7	100
	% nos Grupos PIP-GIDS	37.6	75	47.4	83.3	55.5
	% total	16.7	13.2	7.9	17.6	55.5
Total	Observados	101	40	38	48	227
	Esperados	101	40	38	48	227
	% nos Grupos IPPA	44.5	17.6	16,7	21.1	100
	% nos Grupos PIP-GIDS	100	100	100	100	100
	% total	44.5	17.6	16.7	21.1	100

5.2. Resultados de H2 [Existem diferenças nas variáveis psicológicas avaliadas neste estudo em função de algumas variáveis sócio-demográficas]

H2.a. Pontuações mais elevadas de exploração e compromisso vocacionais predominam em adolescentes do género feminino

Para testar a veracidade desta hipótese, recorremos ao teste estatístico *t de Student* e averiguámos que apenas existem diferenças estatisticamente significativas entre géneros, no que toca à exploração vocacional ($t= 3.655$, $p= .000$), o mesmo não acontecendo no que toca ao compromisso ($t= -.874$; $p= .383$). Percebemos, através do quadro 16, que as raparigas ($M= 13.91$, $DP= 3.615$) tendem a investir mais na exploração do que os rapazes ($M= 12.43$, $DP=3.823$).

Quadro 16. PIP-GIDS: Valores descritivos e estatísticos da relação entre géneros

	Géneros						T	ρ
	Feminino			Masculino				
Sub-escalas PIP-GIDS	N	M	DP	N	M	DP		
Sub-escala Exploração	180	13.91	3.615	159	12.43	3.823	3.655	.000
Sub-escala Compromisso	180	14.78	4.246	159	15.20	4.677	-.784	.383

H2.b: A vinculação segura predomina em adolescentes do género feminino

Esta hipótese é passível de ser operacionalizada por intermédio de dois procedimentos. Numa primeira instância, utilizámos o teste *t de Student*, comparando os géneros masculino e feminino relativamente ao valor total do IPPA. Os resultados

encontrados mostram que não existem diferenças significativas, a nível estatístico ($t = .301$, para $\rho = .764$). A segunda operacionalização passou pelo cruzamento de dados entre os géneros e os grupos da vinculação (“muito seguros”/”pouco seguros”), através do procedimento estatístico Qui-Quadrado. Esta associação não revelou, igualmente, diferenças estatisticamente significativas ($\chi^2 = .618$, $\rho = .504$) nos valores alcançados pelo dois géneros.

H2.c: A prática de actividades extra-curriculares estruturadas predomina em alunos com identidade realizada.

Recorrendo ao teste Qui-Quadrado, procuramos relacionar a variável sócio-demográfica “actividades extra-curriculares” (está envolvido/não está envolvido) e os valores relativos ao Shell Study. A associação revelou não existirem resultados com significância estatística relevante ($\chi^2 = .464$, $\rho = .927$).

H2.d: A prática de actividades extra-curriculares estruturadas predomina em adolescentes com vinculação segura

Através do procedimento estatístico Qui-Quadrado, constatamos que não existem diferenças significativas entre a prática de actividades extra-curriculares e a vinculação ($\chi^2 = 2.346$, $\rho = .126$), a qual foi avaliada a partir dos grupos “muito seguros” e “pouco seguros” do IPPA. De forma a confirmar a generalidade desta análise, resolvemos alargar a relação a toda a amostra, tendo por base o valor total do IPPA. Verificámos que, tal como a operacionalização anterior, os resultados não revelaram significância estatística entre os alunos envolvidos em actividades extra-curriculares e os que o não estão, respectivamente ($t = -1.257$, $\rho = .210$).

H2.e: A vinculação insegura predomina em alunos com retenção académica

Esta hipótese foi inicialmente operacionalizada tendo por base a existência dos grupos relativos à vinculação (“muito seguros”/”pouco seguros”). Por isso, recorremos ao teste estatístico Qui-Quadrado e observámos que não existem diferenças, apesar de se encontrarem no limiar da significância estatística ($\chi^2 = 3.312$, $\rho = .069$). No entanto, também

nesta hipótese considerámos pertinente avaliar a mesma variável, mas agora relacionada com o valor total do IPPA. Não obstante, os resultados obtidos foram semelhantes aos anteriores, em termos de valor estatístico ($t = -1.360, \rho = .175$).

H2.f: Pontuações mais elevadas na exploração e no compromisso vocacional predominam em adolescentes a frequentarem o nível de escolaridade mais avançado

Para testar a veracidade desta hipótese, cruzaram-se as variáveis em análise por intermédio do teste estatístico *t de Student*. Os resultados obtidos revelaram que, apesar de estarem no limiar da significância estatística, não existem diferenças relevantes entre o 10º e o 12º anos no que toca à exploração vocacional ($t = -1.900, \rho = .058$). Relativamente ao compromisso vocacional, verificou-se que a associação com o ano de escolaridade dos adolescentes também não evidencia diferenças estatisticamente significativas ($t = 1.836, \rho = .067$).

H2.g: Pontuações mais elevadas de exploração e compromisso vocacionais predominam em adolescentes cujas figuras maternas possuem habilitações literárias superiores

Para a operacionalização desta hipótese considerámos suficiente ter em linha de conta apenas a habilitação literária da figura materna, em detrimento da habilitação literária da figura paterna. Esta opção teve como fundamento os argumentos avançados pela literatura especializada, nomeadamente de que a mãe é a figura que normalmente acompanha mais de perto a escolaridade dos seus filhos, além de ser, no contexto português, a figura representativa das habilitações literárias do agregado familiar (Santos, 2008).

O cruzamento dos dados, através do procedimento estatístico ANOVA univariada, revelou que a habilitação literária da mãe não possui um impacto significativo na exploração vocacional dos adolescentes ($F = .097, \rho = .983$), o mesmo acontecendo relativamente ao compromisso vocacional ($F = 2,060, \rho = .086$).

H2.h: Pontuações mais elevadas na exploração vocacional predominam em adolescentes que residem em meios urbanos

Através do procedimento estatístico Anova univariada, concluímos que existem diferenças estatisticamente significativas no investimento da exploração em função dos meios de residência ($F=3.672, p=.013$) (cf. Quadro 17). Conseguimos apurar, através do teste Post Hoc de Bonferroni, que as diferenças significativas se situam entre o “meio predominantemente rural” ($M= 14.24, DP= 3.491$) e o “meio urbano” ($M= 12.62, DP= 3.953$), o que contraria a hipótese colocada, já que os adolescentes que residem em meio predominantemente rural investem mais na exploração vocacional do que os que habitam em meio urbano (cf. Quadro 18).

Quadro 17. Níveis de exploração vocacional em função da zona de residência

Meio de Residência	PIP-GIDS			F	p
	Sub-escala Exploração				
	N	M	DP		
Meio Urbano	138	12.63	3.953	3.672	.013
Meio Predominantemente Urbano	77	13.30	3.628		
Meio Predominantemente Rural	91	14.24	3.491		
Meio Rural	33	12.73	3.710		
Total	339	13.22	3.781		

Quadro 18. Diferenças entre os grupos

Variável Dependente	(I) Estatuto	(J) Estatuto	Dif.das Médias(I-J)	DP
Exploração Vocacional	Meio Urbano	Meio Predominantemente Urbano	- .683	.532
		Meio Predominantemente Rural	- 1.626 (*)	.505
		Meio Rural	- .111	.724
	Meio Predominantemente Urbano	Meio Urbano	.683	.532
		Meio Predominantemente Rural	- .943	.579
		Meio Rural	.571	.778
	Meio Predominantemente Rural	Meio Urbano	1.626 (*)	.505
		Meio Predominantemente Urbano	.943	.579
		Meio Rural	1.514	.759
	Meio Rural	Meio Urbano	.111	.724
		Meio Predominantemente Urbano	- .571	.778
		Meio predominantemente Rural	- 1.514	.759

* p < .05

5.3. Resultados de H3 [A vinculação assume um valor adicional na predição da exploração e compromisso vocacionais relativamente às variáveis sócio-demográficas consideradas neste estudo]

Após a análise das hipóteses anteriores, considerámos pertinente avaliar qual das variáveis estudadas (as sócio-demográficas e a vinculação) possuía um maior valor preditivo face à exploração e ao compromisso vocacional. Desta forma, e através da regressão múltipla, estabelecemos como variável independente, respectivamente a exploração e o compromisso vocacionais, e utilizámos como preditores a vinculação e um conjunto de variáveis sócio-demográficas (género do adolescente, ano de escolaridade, presença/ausência de reprovação e presença/ausência de actividades extra-curriculares estruturadas).

Os resultados obtidos em relação à variável dependente exploração vocacional apresentam a existência de dois modelos muito significativos do ponto de vista estatístico, sendo que o primeiro bloco, relativo à vinculação ($F= 13.684$, $\rho= .000$, $R^2= .039$), permitiu explicar 3,9% da variabilidade da exploração vocacional. A introdução do segundo bloco ($F= 6.995$, $\rho= .000$, $R^2= .056$) permitiu observar um valor adicional de 5,6% na explicação dessa mesma variância. Em termos gerais, estes blocos, em conjunto, permitem explicar 9,5% da variabilidade da variável dependente em análise (cf. Quadro 18).

Mais se acrescenta que os coeficientes de regressão mostram que apenas a vinculação ($b= .180$, $t= 3.699$, $\rho= .000$) e o género ($b= -.214$, $t= -3.977$, $\rho= .000$) predizem a exploração vocacional, de forma significativa (cf. Quadro 19).

Quadro 19. Sumário do Modelo de Regressão Múltipla relativa à Exploração Vocacional

Modelo	R ²	F incremento	gl1	gl2	P
1 ²⁰	.039	13.684	1	337	.000
2 ²¹	.056	6.995	4	333	.000

²⁰ Preditores: IPPA total

²¹ Preditores: Género, ano de escolaridade, retenção e actividades extra-curriculares estruturadas.

Quadro 20. Coeficientes β obtidos na análise de regressão hierárquica para as variáveis predictoras

Modelo	Variáveis	Coeficientes β	t	
1	IPPA	.198	3.699	.000
2	Género	-.214	-3.077	.000
	Ano de escolaridade	-.073	1.395	.164
	Retenção	.052	1.000	.318
	AEC's ²²	.098	1.808	.071

No que toca ao compromisso vocacional (variável dependente), recorremos ao mesmo procedimento na introdução de dois blocos com as mesmas variáveis utilizadas anteriormente. Concluimos que o primeiro bloco ($F= 63.583$, $\rho= .000$, $R^2= .159$) permitiu explicar cerca de 16% da variabilidade do compromisso vocacional, ao passo que o segundo bloco ($F= 2.357$, $\rho =.053$, $R^2= .23$) se encontra no limiar da significância estatística (cf. Quadro. 20) e acrescenta um valor adicional na explicação da variabilidade do compromisso de 2.3%. Concluimos, por isso, que a vinculação e as variáveis sócio-demográficas explicam, em conjunto, 18.2% da variabilidade do compromisso vocacional.

Analisando os coeficientes de regressão obtidos, verificámos que a vinculação ($b= .398$, $t= 7.974$, $\rho= .0001$) e o ano de escolaridade ($b= -.126$, $t= -2.518$, $\rho= .012$) são as variáveis que melhor explicam e predizem o compromisso realizado pelos adolescentes. (Cf. Quadro 21).

Quadro 21. Sumário do Modelo de Regressão Múltipla relativo ao Compromisso Vocacional

Modelo	R^2	F incremento	gl1	gl2	P
1 ²³	.159	63.583	1	337	.000
2 ²⁴	.023	2.357	4	333	.053

Quadro 22. Coeficientes β obtidos na análise de regressão hierárquica para as variáveis predictoras

Modelo	Variáveis	Coeficientes β	T	Sig t
1	IPPA	.398	7.974	.000
2	Género	.032	.627	.531
	Ano de escolaridade	-.126	-2.518	.012
	Retenção	.054	1.081	.281
	AEC's ²⁵	.062	1.198	.232

²² Actividades Extra-Curriculares estruturadas

²³ Preditores: IPPA total

²⁴ Preditores: Género, ano de escolaridade, retenção e actividades extra-curriculares estruturadas.

Capítulo VI. Discussão dos Resultados

Os instrumentos de avaliação utilizados neste estudo permitiram avaliar, de diferentes formas, as questões inicialmente colocadas e permitiram confirmar, com um maior grau de certeza, as hipóteses associadas aos objectivos propostos com a realização desta investigação.

Os resultados decorrentes da intersecção das variáveis em estudo foram analisados tendo por base toda a revisão bibliográfica, que, aliás, serviu de ponto de partida para a formulação das hipóteses.

A grande questão deste estudo empírico direccionou-se para uma possível relação positiva entre o estatuto de identidade realizada e o sentido favorável da vinculação aos pais. Dada a multiplicidade de procedimentos estatísticos que puderam ser realizados a partir dos mesmos instrumentos utilizados, foi possível apurar que, em termos gerais, predominava uma associação positiva entre valores superiores de vinculação e níveis elevados de exploração e compromisso vocacionais. Salientamos que os estatutos de identidade foram observados quer a partir do Shell Study, quer a partir do cruzamento de médias e desvios-padrão do PIP-GIDS, que permitiu criar quatro grupos com designações próprias. Após uma análise atenta ao valor psicológico que estes grupos traduzem, foi-nos possível equipará-los, em parte, aos quatro estatutos de identidade, desenvolvidos por Marcia (1966). Ou seja, de certa forma, o grupo EMACMA corresponde tendencialmente ao estatuto de identidade realizado; o grupo EMACB corresponde tendencialmente ao estatuto de identidade moratória; o grupo EBCMA corresponde tendencialmente ao estatuto de identidade outorgada; e, o grupo EBCB corresponde tendencialmente ao estatuto de identidade difusa.

Reportando-nos às quatro hipóteses complementares provenientes de uma hipótese principal (H1), foi possível constatar um resultado significativo transversal a todas elas, exceptuando a H1.a, que apenas confirmou parcialmente a questão colocada. O teste desta hipótese permitiu (H1.a) demonstrar, de forma significativa, que adolescentes com identidade outorgada possuíam os valores mais elevados/favoráveis na vinculação. Esperava-se, também, que os adolescentes com identidade realizada integrassem este grupo, facto que, contudo, não foi validado. Por outro lado, e tal como seria de esperar,

²⁵ Actividades Extra-Curriculares estruturadas

adolescentes com identidade difusa, obtiveram resultados menos favoráveis no âmbito da vinculação aos pais.

Estes resultados foram corroborados pela H1.d, a qual comprovou efectivamente, de forma satisfatória, que uma vinculação mais favorável predomina em adolescentes com identidades EMACMA (tendencialmente realizados) e EBCMA (tendencialmente outorgados). A H1.e confirma a principal questão orientadora, na medida em que adolescentes “muito seguros”, na sua relação de vinculação com os pais, são adolescentes com estatuto de identidade EMACMA (tendencialmente realizado). Já a H1.b relevou uma relação positiva forte entre a vinculação e a exploração e compromissos vocacionais.

Estas conclusões não foram inovadoras, dado que um conjunto de autores que se dedicou a estudos neste domínio documentou resultados semelhantes. De facto, as suas conclusões têm vindo a ser sistematizadas desde 1984, altura em que Campbell e seus colaboradores (in Matos, 2001) avançavam uma relação bastante favorável entre uma vinculação tendencialmente mais segura e a identidade realizada, tal como é corroborado por vários autores (e.g., Blustein et al., 1991), que asseguram que a consolidação de uma identidade realizada depende, parcialmente, da qualidade da vinculação estabelecida entre os adolescentes e as suas figuras de vinculação. Benson e colaboradores (1992, in Matos, 2002) também suportam esta tese e documentaram, igualmente, que esta situação também se relaciona com a identidade moratória, ainda que, no presente estudo, não se tenha assistido a essa relação, de forma significativa. Relativamente aos resultados favoráveis encontrados no que toca à identidade outorgada (cujos adolescentes expressavam vinculações mais seguras), os resultados de Campbell e seus colaboradores (1984, in Matos, 2002) não corroboram os observados neste estudo, na medida em que, para os autores, este estatuto de identidade era caracterizado por um vínculo emocional mais “enclausurado”. Outras investigações empíricas indicam-nos, ainda, que, tal como as análises estatísticas indicaram neste estudo, a identidade difusa predomina em adolescentes com vinculações mais inseguras (Harris, 1989, in Campos, 1998).

A vasta literatura teórica tem vindo a documentar, de forma consistente, a importância das relações de vinculação no desenvolvimento dos indivíduos, sendo que determinados autores direccionaram as suas investigações mais no sentido da exploração vocacional, ao passo que outros focalizaram-se mais na tomada de decisão/compromisso vocacional.

Atrévemo-nos a mencionar, a partir dos resultados obtidos principalmente com a H1.b, que exploração vocacional e vinculação andam a par. Efectivamente, Schulenberg,

Vondracek e Crouter (1984, in Shmitt-Rodermund & Vondracek, 1999) defendiam um maior investimento, por parte dos adolescentes, na exploração vocacional, se os comportamentos exploratórios empreendidos por parte das suas figuras de vinculação também fossem significativos. Neste contexto, Taveira (1997, 1998, 1999, in Taveira, 2001) adiantava que os comportamentos de exploração vocacional nos adolescentes são como que uma consequência directa da exploração característica dos primeiros anos de vida. Obviamente, esta evidência remete-nos para a “dimensão” de encorajamento/protecção que está implícita na conceptualização da vinculação, reforçando-se a noção de exploração do meio e o incentivo promovido ou não pelos pais/figuras de vinculação. Blustein e seus colaboradores (1991, in Araújo, 2007) tendem, de certa forma, a confirmar o que foi proferido pelos autores supracitados, na medida em que a predominância da independência do adolescente que se encontra numa vinculação segura acaba por ser um forte indicador positivo no processo de exploração vocacional. Emmanuelle (2009) acrescenta, ainda, que a mestria necessária para lidar com as tarefas desenvolvimentais (das quais fazem parte a exploração e compromisso) que se impõem é favorecida quando a vinculação aos pais é segura.

Portanto, nomeadamente em relação à exploração vocacional, muitos são os autores que asseguram uma relação forte entre a qualidade dos comportamentos exploratórios vocacionais adoptados pelos adolescentes e a vinculação segura, ainda que alguns distingam a direcção dessa relação ou à figura materna ou à figura paterna (e.g., Felsman & Blustein, 1999; in Flum, 2001; Ketterson & Blustein, 1997; Campos, 1998; Cheung & Arnold, 2009). Parafrazeando Flum (2001), a exploração vocacional poderá estar facilitada se existir uma vinculação segura a outros significativos.

No entanto, os comportamentos vocacionais não se limitam à exploração, abrangem também o compromisso vocacional. Como tal, esta variável foi tida em consideração no nosso estudo e, como já foi referido, revelou ligações fortes e positivas com a vinculação, predominantemente segura. Uma vez que não foi encontrada revisão bibliográfica que se focalizasse, especificamente, no compromisso vocacional, optámos por conceptualizar esta variável, a partir da decisão vocacional, na medida em que uma tomada de decisão implica, à partida, um compromisso com a escolha.

A importância das interacções familiares na promoção da decisão vocacional é retratada por autores como Lewis e Gilhousen (1981, in Araújo, 2007), da mesma forma que Lopez e Andrews (1987, in Sobral, 2008) destacavam a decisão vocacional como uma variável que espelha tradições familiares e mitos vocacionais. Tal como Santos (2007)

realçava que a exploração vocacional poderia ser promovida ou perturbada pela pressão social, pela exigência para a definição de projectos vocacionais, Phillips, Christopher-Sisk e Gravino (2001, in Sauermann, 2005) destacaram o ambiente social, com especial atenção para os mais significativos, tal como os que compõem a atmosfera familiar, como um dos principais agentes do processo de tomada de decisão. De facto, os resultados obtidos indicaram uma prevalência de elevados níveis de compromisso assumidos por adolescentes com vinculações seguras ou tendencialmente seguras. Aliás, a conjugação do que foi proferido por Santos (2007) e por Phillips, Christopher-Sisk e Gravino (2001, in Sauermann, 2001), pode explicar, de certa forma, a validação parcial da H1.a, que esperava que adolescentes com vinculações superiores assumissem o estatuto de identidade realizado e outorgado. No entanto, verificou-se uma predominância significativa da identidade outorgada em relação ao compromisso, o que nos leva a reflectir que a exploração poderá ter sido condicionada pela pressão social, a mesma que, provavelmente, levou os adolescentes a assumirem um compromisso, sem exploração suficiente. Seria uma explicação plausível, no entanto Blustein e colaboradores (1991) referiram que uma deficiente separação psicológica pode constituir-se como um factor determinante para a ausência de exploração e/ou compromisso vocacionais, e motivar escolhas outorgadas (Blustein, 1991), e, por isso, é com alguma surpresa, que se verifica que os resultados obtidos, a partir da intersecção dos níveis de vinculação com o grau de compromisso, revelaram o oposto, já que os adolescentes com identidade outorgada eram adolescentes com elevados níveis de vinculação, e que por isso, resolveram ou estão a resolver, com sucesso, o seu processo de autonomização e separação psicológica dos pais. Todavia, nas restantes hipóteses foi evidente, e diríamos forte, a relação entre elevados níveis de vinculação (segura) e elevados níveis de compromisso. Relembre-se que uma vinculação excessiva ou escassa do ponto de vista emocional possui um papel crítico no âmbito da decisão vocacional (Hartamen, 1987, in Santos, 2007), acarretando, por isso, implicações óbvias no desenvolvimento vocacional, tal como referiram Blustein, Prezioso e Schultheiss (1995).

Relativamente à exploração e compromisso vocacionais foram, ainda, evidentes associações significativas positivas com a comunicação e confiança, e associações significativas negativas com a alienação (H1.c). Optámos por aproveitar estes “recursos” promovidos pelo IPPA, os quais acreditamos serem importantes no domínio do desenvolvimento vocacional. Apesar da ausência de revisão empírica que nos permita retirar conclusões fundamentadas, decidimos analisar um conjunto de estudos que

indicassem, ainda que de forma indirecta, a importância da comunicação, confiança e alienação nos processos vocacionais em análise. De facto, vários são os autores que assumem a importância do ambiente familiar para o desenvolvimento do ser humano.

Ainda que Gonçalves (2006) tivesse analisado a confiança dos adolescentes sob o ponto de vista do seu futuro vocacional e não à luz da confiança adquirida com o processo de vinculação, a verdade é que a relação com a exploração e o compromisso vocacional foi significativa. Portanto, se um adolescente é confiante no processo vocacional, ele tende a ser confiante noutros domínios, nomeadamente na vinculação. Relembre-se que um dos papéis da vinculação é promover sentimentos de confiança e de exploração do meio, e é através desta afirmação que extrapolámos os resultados de Gonçalves (2006) para o nosso estudo.

Por outro lado, o autor (*ibidem*) verificou, no seu estudo, que a relação entre a dimensão familiar comunicação e os processos vocacionais, exploração e compromisso, era relevante. O facto da comunicação ser avaliada, por Gonçalves (2006), no meio familiar, poderá constituir-se como um indicador do nível de comunicação expresso pelo adolescente. Ou seja, o nível de comunicação familiar poderá traduzir, concretamente, o nível de comunicação do adolescente.

Ainda neste contexto, Young, Marshall, Domene, Arato-Bolivar, Hayoun, Marshall, Zaidman-Zait e Valash (2006), focalizaram-se na influência que as relações interpessoais e a comunicação dos adolescentes com os pais tinham nos projectos familiares e vocacionais dos adolescentes. Apesar de não se terem pronunciado concretamente em relação à exploração e ao compromisso, os resultados obtidos indicaram que a comunicação tem um papel muito importante no desenvolvimento vocacional.

Em termos gerais, pode-se constatar na literatura a existência de um argumento consistente, devidamente comprovado, transversal a diversos autores. As investigações mostram que um ambiente familiar securizante, apoiante, encorajador e promotor de autonomia facilita o desenvolvimento vocacional (in Sobral, 2008). A nosso ver, estas características concorrem, em conjunto, para o desenvolvimento de confiança na criança ou adolescente. Neste contexto, Blustein e colaboradores (1995) propuseram que a possibilidade de experienciar segurança na relação de vinculação poderia promover, essencialmente, o compromisso com uma escolha. Acreditamos que quanto mais elevado for o sentimento de segurança, maior é o sentimento de confiança adquirido pelo adolescente. Aliás, esta afirmação acaba por ser confirmada por Bratcher (1992, in Santos & Coimbra, 2000) que enfatizou a separação e autonomia face às figuras de referência

como um importante agente de influência na tomada de decisão e, por isso, no grau de compromisso vocacional. Ora, quanto mais autónomo for um indivíduo, mais confiante este deverá ser.

Relativamente às associações negativas e significativas encontradas entre a exploração e o compromisso vocacional e os níveis de alienação, não encontramos literatura suficientemente forte que fundamentasse estes resultados. No entanto, Walsh e Lewis (1972, in Santos, 2007) conduziram um estudo, dentro deste âmbito, que revelou que adolescentes, principalmente do género masculino, que apresentavam uma maior alienação social diferiam substancialmente daqueles que não se caracterizavam por esta característica pessoal, em termos de escolhas vocacionais.

Em suma, uma vinculação segura na adolescência com os diferentes significativos, é um elemento fundamental e facilitador da construção da identidade (Campos, 1998) e daí serem documentadas, na literatura, muitas investigações que revelam uma relação directa entre a vinculação segura e o desenvolvimento precoce da identidade vocacional, o que fundamenta os resultados obtidos neste domínio (Johnson, Buboltz e Nichols; 1999; Dietrich & Kracke, 2009).

A relação de vinculação com os pais, e inclusive com outros significativos, encontra-se inserida num contexto mais abrangente, contexto esse que possui a capacidade de influenciar as relações interpessoais estabelecidas entre os sujeitos, bem como a direcção do desenvolvimento humano nos vários domínios (e.g., pessoal, vocacional), tal como já defendia Bronfenbrenner (1996, 2005). Portanto, foi a partir deste pressuposto que surgiu a segunda hipótese do nosso estudo, a qual avaliou o impacto de aspectos sócio-demográficos no desenvolvimento vocacional e na qualidade das relações de vinculação.

Assim, e perante a hipótese de que o género dos adolescentes poderia influenciar os níveis de exploração e compromisso vocacionais, o presente estudo revelou que o grupo de adolescentes do género feminino investe de forma mais significativa na exploração vocacional. Efectivamente, apesar de existirem estudos que não apresentam diferenças entre os grupos, no âmbito da exploração vocacional (Ketterson & Blustein, 1997, in Teixeira et al., 2007), uma parte da revisão bibliográfica existente corrobora estes resultados, explicando que o grupo feminino adopta uma posição mais sistemática e ponderada nos comportamentos exploratórios, talvez influenciado pela supremacia da mulher no mundo profissionnal (Gonçalves, 2006; Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, Fillipis, & Garcia, 2005). Porém, existem autores (Blustein, Pauling, DeMania, & Faye, 1994, in Teixeira et. al., 2007) que apontam o grupo masculino como sendo o que mais investe na

exploração vocacional, tendo em conta o maior leque de oportunidades de emprego disponíveis num mercado de trabalho, aparentemente menos estigmatizador e exíguo para o grupo masculino. Gonçalves e Coimbra (2000), bem como Cabral (1998), refutam que, por esta mesma razão, as raparigas tendem a investir mais na sua formação e competitividade no mercado de trabalho, e daí investirem mais na exploração (in Gonçalves, 2006).

No que concerne ao compromisso, o estudo não revelou diferenças entre rapazes e raparigas. No entanto, a investigação empírica mostra, à semelhança da exploração, posições contraditórias. Por um lado, Emmanuelle (2009) verificou, na sua investigação, que os rapazes eram mais decididos na tomada de decisão, o que é corroborado por Millard, Habler e List (1984, in Santos, 2007) que referiram que, pelo facto do mundo profissional dispor de um maior número e variedade de opções profissionais, os rapazes podem seleccionar aquela que melhor se adapta às suas características e aspirações. Este facto faria todo o sentido se se tiver em linha de conta o que foi defendido por Blustein e seus colaboradores (ibidem) acerca da exploração. No entanto, estas evidências não foram comprovadas no presente estudo, provavelmente devido às alterações observadas no sector profissional e ao aumento da taxa de desemprego verificada nos últimos tempos. Por outro lado, Dorr e Lesser (1980, in Hartung, 2005), baseando-se na questão do menor número de opções profissionais à escolha no mercado de trabalho, defendem que o grau de certeza com que as raparigas se comprometem com uma escolha é superior ao dos rapazes. O estudo levado a cabo por Gonçalves (2006) corrobora estes dados, uma vez que, na sequência das análises estatísticas que efectuou, o autor verificou níveis superiores de investimento por parte das raparigas.

No que toca à qualidade da relação da vinculação, o presente estudo não revelou diferenças significativas entre os dois géneros. De facto, vários são os estudos que se direccionaram no mesmo sentido, tais como o levado a cabo pelos autores da versão original do IPPA, Armsden e Greenberg (1987, in Oliveira, 2005), bem como Soares (1996a/b) e Vivona (2000). Aliás, neste contexto, Carvalho (2007) salientou que a vinculação se expressa da mesma forma entre sujeitos de género feminino e masculino.

Todavia, estas conclusões não são, de todo, generalistas, na medida em que vários autores (Machado & Oliveira, 2007; Houston & Alvarez, 1990, in Constatine, 2006) verificaram resultados significativamente superiores da vinculação no grupo feminino, esclarecendo que estes poderiam estar relacionados com um processo de autonomização e separação psicológica mais moroso. Os autores que defendem esta posição explicaram que

vinculações mais seguras direccionadas às figuras de vinculação poderiam também derivar de reflexões mais profundas, levadas a cabo por raparigas, no que toca à qualidade da relação, do suporte emocional e do incentivo à autonomia. Este mesmo motivo, aliado, porém, a resultados contrários, levou Lopez (1996, in Constantine, 2006) a considerar que as vinculações mais seguras no grupo feminino eram explicadas pelo maior encorajamento, por parte das figuras de vinculação, na busca de autonomia.

As AECE (actividades extra-curriculares estruturadas), fora do âmbito escolar, constituíram-se como uma outra variável, que, segundo as nossas reflexões, poderia determinar, em certa parte, o desenvolvimento seguro da identidade e da vinculação. Movidas pelos argumentos disponíveis na literatura, cruzámos as variáveis e em nenhum dos casos identificámos resultados e associações revelantes. Relembramos que a literatura não se direcciona concretamente para as relações entre a AECE e a vinculação ou a identidade vocacional, daí a ausência de dados empíricos que possam confirmar ou contradizer os dados obtidos. Não obstante e, apesar de não se terem verificado relações significativas, a literatura especializada avança que a prática destas actividades assume um papel impulsionador nos processos vocacionais supracitados, sendo um contexto importante para a formação da identidade dos adolescentes, uma vez que lhes permite experimentar papéis sociais diversos e processar, conseqüentemente, sentimentos de definição do “eu”. Vários autores admitem que a partir destas actividades há uma maior possibilidade de se integrarem as identidades sociais e profissionais numa identidade global coesa (in Coatsworth, 2005). Por outro lado, Denault e Poulin (2008) consideram, através da avaliação do envolvimento familiar nas actividades estruturadas dos adolescentes, que as relações interpessoais (e principalmente as relações pais-filhos) seriam beneficiadas e, acima de tudo, seriam promovidas.

Ainda no domínio académico, foi nosso objectivo perceber se a vinculação insegura seria um factor relacionado com a retenção académica. A literatura que fundamentou esta hipótese refere que as estratégias motivacionais que, normalmente, subentendem a presença de estratégias de *coping* adaptativas e que orientam os adolescentes no seu desenvolvimento, são influenciadas, entre outros factores, pela vinculação (in Carvalho, 2007). Ora, se elas estão presentes no desenvolvimento do sujeito, então encontram-se, inevitavelmente, nos resultados mais evidentes encontrados no percurso académico dos jovens. Para além do mais, o impacto da vinculação está bem patente em competências psicossociais, importantes no contexto escolar, nomeadamente a capacidade de resolução de problemas, os comportamentos disciplinados, bem como as diversas capacidades

cognitivas, que incluem a concentração, atenção, memorização, processamento da informação (in Marcus & Sander-Reids, 2001). Outros autores comprovaram, inclusive, a influência da vinculação nas transições escolares, sendo esta capaz de predizer ou não o sucesso académico (Besser & Blatt, 2007; Machado, 2007).

Apesar da ausência de resultados significativos no presente estudo, Carvalho (2007) encontrou, na sua investigação, relações positivas entre a qualidade da relação estabelecida com as figuras de vinculação primárias e as retenções escolares. No fundo, a autora (*ibidem*) avançava que um menor número de retenções escolares está fortemente associada à vinculação segura. Por outras palavras, e tendo em conta os resultados esperados mas não confirmados, quanto menos segura é a vinculação, maior é o número de retenções académicas.

No que concerne à variação da exploração vocacional em função do ano de escolaridade, o nosso estudo não gerou resultados significativos, corroborando os resultados obtidos por Gushue e colaboradores (2006). Neste âmbito em concreto, a literatura não é muito esclarecedora no que se refere aos níveis de escolaridade. Ao invés do ano de escolaridade, a literatura serve-se mais propriamente da idade. Todavia, Csikszentmihalyi e Schneider (2000, in Hartun et al., 2005) avaliaram a exploração vocacional numa amostra de alunos que frequentavam os 6º, 8º, 10º e 12º anos de escolaridade e concluíram que a exploração que os adolescentes realizavam gerava mais resultados à medida que a idade (e por isso, o ano de escolaridade) avançava, tal como era esperado neste estudo. Em geral e apesar de algumas incongruências, a bibliografia (e.g. Frischenbruder, 1999; Ketterson & Blustein, 1997; Sparta, 2003, in Teixeira et al., 2007) atribui um sentido favorável a esta relação (exploração vocacional – idade/ano de escolaridade), esclarecendo que à medida que o sujeito se vai desenvolvendo, os seus contextos de vida vão-se complexificando, o que implica uma maior necessidade de obter informação. Também Johnson e colaboradores (1999) concordaram com esta afirmação, ao revelarem que adolescentes mais velhos e que frequentavam anos de escolaridade mais avançados evidenciavam valores superiores de identidade vocacional, na qual se integram dimensões como a exploração e o compromisso vocacional.

Um outro estudo levado a cabo por Teixeira, Bardagi e Hutz (2007) consolida estes resultados. O objectivo destes autores foi avaliar o nível de exploração dos alunos à medida que iam progredindo na escolaridade. Apesar da amostra se inserir no ensino superior, a explicação que expuseram pareceu-nos válida para transpor, igualmente, para o nosso estudo, cuja amostra se insere no ensino secundário. Os autores (*ibidem*) referiram

que “(...) os cursos vão oferecendo aos estudantes, ao longo do tempo, oportunidades de eles irem conhecendo cada vez mais a profissão escolhida, à medida que incluem disciplinas mais específicas e mesmo de carácter prático” (p. 201). Ainda que esta afirmação não se aplique totalmente ao nível secundário, é possível concluir que o ensino secundário em Portugal abrange diversos cursos de carácter científico-humanístico, tecnológico e profissional, os quais permitem fazer convergir as escolhas vocacionais/profissionais dos adolescentes.

Por fim e não menos importante, é de toda a conveniência salientar o estudo levado a cabo por Gonçalves (2006) que se debruçou sobre esta questão em concreto, e que nos permitiu comparar dados empíricos. O autor (*ibidem*) verificou existirem diferenças, relativamente à exploração e compromisso vocacional, entre adolescentes que frequentavam o 9º ano e o 12º ano de escolaridade, em que os primeiros pontuaram valores superiores na exploração vocacional, bem como no compromisso vocacional. Baseando-se em autores centrais no plano da construção da identidade, Gonçalves (2006) defende que, ao passo que os primeiros estão a atravessar a crise relativa à construção da identidade (confusão/construção), para os quais a sociedade lhes atribui, ainda, o tempo de moratória e esse é o motivo para uma exploração mediana e para a tomada de decisões, ainda que estas sejam simplistas e precoces e pouco fundamentadas. Gonçalves (2006) sugere ainda que estes “projectos embrionários” (p. 258), realizados pelos alunos do 9º ano, acabarão, ainda, por ser reformulados. Quanto aos alunos do 12º ano, estes estariam já numa fase de resolução final, tendo já passado pela fase de exploração, pelo que seria de esperar uma maior segurança nas suas decisões. No entanto, o autor (*ibidem*) explica que o facto dos alunos evidenciarem valores inferiores aos do 9º ano, em relação ao compromisso vocacional, está relacionado com a maior complexidade cognitivo-emocional, maior autonomia. Apesar do nosso estudo se cingir a alunos que já passaram pela primeira tomada de decisão, considerámos que o 10º ano poderá ser uma fase de reformulação ou redefinição de objectivos vocacionais. Por este motivo, extrapolámos a justificação supracitada para o facto de ter sido nossa intenção avaliar a relação destas duas variáveis.

A relação da exploração e do compromisso vocacional com a habilitação literária da mãe não gerou resultados relevantes, quando era esperado que habilitações literárias superiores da figura materna tivessem uma influência positiva nos níveis das variáveis mencionadas. Efectivamente, os dados empíricos obtidos por Johnson e colaboradores (1999) também não revelam associações entre o nível educacional dos pais e a identidade vocacional (da qual fazem parte a exploração e o compromisso). Apesar de não termos

encontrado fundamentação teórica alargada que suportasse literalmente esta hipótese, Teachman, Paasch e Carver (1997, in Marcus & Sander-Reids, 2001), referiram que o desinteresse e abandono escolar estavam fortemente associados às baixas habilitações literárias das figuras de vinculação. Tendo por base o que já foi referido anteriormente, de que a vinculação afecta directamente o desenvolvimento de competências psicossociais que podem motivar a retenção académica. Se considerármos que quanto mais baixa for a habilitação académica das figuras de vinculação, menor poderá ser a sua influência do desenvolvimento de competências cognitivas, e, por isso, arriscámo-nos a prever a sua influência nos processos de desenvolvimento vocacional. A título de exemplo, diversos autores (in Marcus & Sander-Reids, 2001) destacaram a ligação da vinculação e da literacia, como factor de desenvolvimento vocacional e de sucesso escolar. Esta literacia implica proto-leitura e leitura com regras, e, portanto, através do grau de literacia, é possível depreender o nível de apoio dos pais no desenvolvimento dos seus filhos e, desta forma, o impacto, ainda que indirecto, na exploração e compromisso vocacionais.

Por outro lado, vários são os estudos que relatam uma associação evidente entre as habilitações literárias da figura materna e a orientação dos objectivos de realização, bem como com a realização académica (Bong, 2008; Figueira, 2007, in Santos, 2008). Portanto, se analisarmos esta afirmação, depreendemos que a influência dos objectivos referidos pode passar, ainda que indirectamente, pelos processos de exploração e compromisso vocacionais, na medida em que para um adolescente definir objectivos, terá primeiro que explorar o meio e as alternativas que lhe são disponibilizadas e depois assumir um compromisso com o objectivo seleccionado. Estas evidências parecem ser comuns a dados encontrados por outros autores (in Gonçalves, 2006), os quais advogam que as escolhas académicas, vocacionais e profissionais efectuadas pelos adolescentes tendem a circunscrever-se à esfera familiar, a qual possui uma influência mais saliente em adolescentes provenientes de famílias com um nível sócio-cultural inferior. Portanto, se esta variável condiciona as escolhas, provavelmente os processos de exploração e compromisso estarão, concomitantemente, influenciados.

Por fim, no âmbito da segunda hipótese, entendemos o meio de residência como um factor de influência na exploração vocacional, e efectivamente, verificámos que adolescentes que residem em meios predominantemente rurais tendem a investir mais na exploração do que adolescentes que residem em meios urbanos.

Neste contexto, Trice (1991, in Hartung et. al., 2005) concluiu que as aspirações vocacionais dos adolescentes residentes em meio rural assumiam uma maior estabilidade

do que as aspirações dos adolescentes que residiam em meio urbano, e que os primeiros seleccionavam profissões futuras iguais às das suas figuras primárias. Wilson (1996, in Diemer & Blustein, 2007) complementa esta conclusão, ao afirmar que a estrutura do contexto urbano nem sempre produz os estímulos necessários para o desenvolvimento de objectivos de vida e planos académicos, tal como é exigido pelo contexto social. Neste sentido, Sirin e colaboradores (2004) enunciam, inclusive, um conjunto de factores típicos do meio urbano (e.g., violência, discriminação), que acabam por se constituir como barreiras ao desenvolvimento vocacional dos adolescentes, seja relativamente à percepção das oportunidades do mercado de trabalho, ou aos processos implícitos desse mesmo desenvolvimento (in Diemer & Blustein, 2007). Efectivamente, Diemer e Blustein (2007) reforçam que os adolescentes que vivem noutros meios, que não o urbano (designado por eles de meios suburbanos), não se deparam com estas barreiras sociais que parecem prejudicar o adequado desenvolvimento.

Num último momento e, após a análise das variáveis sócio-demográficas e das variáveis psicológicas em análise, decidimos perceber o que influenciava mais a variância da exploração e do compromisso vocacionais, se a vinculação ou se outros dados sociais e demográficos (H3). No fundo, esta análise também iria ajudar-nos a dar resposta à grande questão orientadora deste estudo. Num primeiro bloco, inserimos a vinculação e, num segundo bloco, inserimos as variáveis sócio-demográficas já amplamente discutidas ao longo deste trabalho, especificamente o género, retenção escolar, ano de escolaridade e actividades extra-curriculares estruturadas.

Esperavam-se resultados significativos e, de facto, apurámos que para a exploração vocacional, ambos os blocos prediziam a sua variação em cerca de 10%, sendo que a vinculação predizia, sensivelmente, 4% da variável supracitada, ao passo que as variáveis sócio-demográficas, com especial atenção para o género, prediziam cerca de 6%.

Por outro lado, o conjunto das variáveis predictoras anteriormente referidas explicou cerca de 18% da variância do compromisso vocacional. A vinculação assumiu uma predição predominante (cerca de 16%), ao passo que as variáveis sócio-demográficas explicaram 2.3%, nomeadamente o ano de escolaridade que os adolescentes frequentavam.

Porém, não encontrámos muita fundamentação teórica específica que nos permita enquadrar sem margem para dúvidas estes resultados. Todavia, vários são os estudos que nos mostram a importância do contexto familiar no desenvolvimento vocacional de jovens e adolescentes. A título de exemplo, Penick e Jepsen (1992, in Johnson et al, 1999) destacaram o funcionamento familiar e as dimensões subentendidas como sendo melhores

preditores do desenvolvimento da carreira, quando comparados a variáveis de cariz sócio-demográfico, como é o caso do estatuto sócio-económico.

Young, Friesen, Turner e Johanna (1994, in Gonçalves, 2006) corroboraram estas informações, mas ao aprofundarem mais o estudo do desenvolvimento vocacional, verificaram que o encorajamento e apoio, a comunicação entre os elementos do sistema familiar e o suporte emocional seguro promovido aos filhos (elementos que se constituem como parâmetros/processos essenciais da vinculação segura) facilitavam, em grande medida, a exploração e o compromisso vocacional. Ainda que tenhamos extrapolado as dimensões do funcionamento familiar para a vinculação, podemos concluir que este estudo corrobora, em certa medida, os nossos resultados, ao nível da confiança e comunicação, já que também nós verificámos associações positivas entre a relação de vinculação com os índices positivos de confiança e comunicação.

Como forma de conclusão da discussão desta hipótese, consideramos relevante apresentar o estudo levado a cabo no contexto português por Gonçalves (2006). Relembre-se que o autor destacava um prejuízo no desenvolvimento vocacional de adolescentes que provinham de ambientes familiares pobres em comunicação e expressão emocional. Apesar do estudo não se direccionar propriamente para a vinculação, o autor verificou que, em relação à exploração vocacional, as variáveis familiares prediziam 8.4% desta variável dependente, e que principalmente o género e o ano de escolaridade prediziam 6.4% da mesma, valores que se assemelham aos que nós apurámos. Por outro lado, os valores que o estudo de Gonçalves (2006) produziu são muito semelhantes aos que agora encontramos, no que toca ao compromisso vocacional, ainda que as variáveis em análise (vinculação e dimensões do funcionamento familiar) difiram entre si. Porém, as variáveis familiares e as sócio-demográficas predisseram, na sua investigação, 17.5% da variância do compromisso. Gostaríamos de salientar que duas das variáveis sócio-demográficas com maior destaque no estudo do autor (*ibidem*) foram o género e o ano de escolaridade, o qual também foi significativo na predição do compromisso, no nosso estudo.

Em jeito de conclusão, uma relação de vinculação implica, também, a existência de dimensões do seu funcionamento, e perante a ausência de dados empíricos que corroborassem especificamente o nosso estudo, valorizámos o trabalho efectuado por Gonçalves (2006) como suporte teórico para a justificação da hipótese levantada e como fundamento para os nossos resultados.

Analisando, em termos gerais, os resultados obtidos pelas hipóteses colocadas, foi-nos permitido concluir que, efectivamente, vinculação, exploração e compromisso vocacionais se desenvolvem em simultâneo, assumindo uma relação sinérgica. Portanto, é-nos possível concluir que a identidade vocacional sofre um impacto considerável da vinculação, nomeadamente das figuras parentais.

Capítulo VII. Conclusões e considerações finais

Este trabalho permitiu-nos chegar a diversas conclusões gerais, parcialmente apoiadas pelos pressupostos da comunidade científica. A primeira é que, efectivamente, a vinculação assume um papel importante na construção da identidade vocacional. Na verdade, constitui-se como um factor de desenvolvimento potencial nos momentos de decisão vocacional, principalmente ao nível da exploração e compromisso vocacional. É facto que não podemos generalizar estes resultados, mas pelo menos sabemos que existem fortes indicadores da sua influência e da sua predibilidade. Reconhecendo esta situação, as relações primárias poderão ser tidas em consideração, a par de outras variáveis igualmente cruciais, na intervenção por parte do psicólogo escolar, principalmente em alunos que sinalizem alguma confusão e/ou dificuldade nas sessões de orientação escolar e vocacional.

Os resultados por nós obtidos, bem como os estudos que documentámos ao longo deste trabalho, reforçam a necessidade de se entender a exploração e compromisso vocacional como um processo amplamente dinâmico e transversal. Estes resultados acabam por declinar, em certa parte, a abordagem tipológica de Holland, que se centrava, primordialmente, nos traços de personalidade dos indivíduos, considerados suficientes para a determinação da profissão “ideal” para os mesmos. Não descuramos totalmente esta abordagem, mas consideramos que um psicólogo escolar, que realize actividades promotoras da construção da carreira, deve estar atento a outros factores que, simultaneamente, contribuem para o desenvolvimento vocacional. O psicólogo deve, no nosso entender, adoptar uma abordagem sistémica, preventiva e promocional e alargar a sua intervenção a vários domínios da vida do adolescente, o que não se adequa de todo à concepção do processo de exploração e compromisso como sendo um acto isolado. Sublinhamos o interesse, neste contexto, da abordagem psicodinâmica de Roe, a qual valorizava as variáveis familiares no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. É essencial que o psicólogo não se esqueça, durante todo o processo de orientação escolar e vocacional, dos pressupostos enunciados por Bronfenbrenner. Saliente-se que não é só a

família que pode influenciar as escolhas dos adolescentes. Estes estão inseridos em vários sistemas (e.g., família, escola, etc.), cujos agentes os afectam directa ou indirectamente, e é neste sentido que também se deve direccionar a acção do psicólogo. Este deve trabalhar em conjunto com os pais/encarregados de educação, professores e/ou outras figuras significativas, de forma a alertá-los para os efeitos decorrentes de formas de relacionamento e de educação que podem ter um impacto negativo no processo desenvolvimental dos adolescentes. Por outro lado, o psicólogo pode e deve trabalhar com essas mesmas figuras significativas e com outros agentes sociais com o objectivo de promover competências que facilitem a exploração do adolescente, conduzindo-o a uma tomada de decisão, consciente, coesa e coerente, embora flexível e aberta à mudança.

Ainda que grande parte da literatura se direcione para a influência de variáveis do funcionamento familiar, consideramos pertinente a realização de estudos futuros que as avaliem, em simultâneo, com os níveis de qualidade de vinculação expressos pelos adolescentes, de forma a ser possível confirmar a percepção total dos adolescentes sobre o sistema familiar em que se inserem, e ser possível compreender, holisticamente, o fenómeno das relações de vinculação no processo de desenvolvimento vocacional.

A segunda conclusão geral é que as características sócio-demográficas assumem igualmente um valor adicional na explicação da identidade vocacional dos adolescentes, apesar de não se terem verificado, no nosso estudo, diferenças significativas em algumas relações (e.g., nível de escolaridade, retenção académica).

No entanto, reconhecemos que alguns aspectos metodológicos e empíricos deverão ser tidos em consideração como limitações no presente estudo. Antes de mais e como possível explicação dos resultados obtidos, lembramos que a recolha da amostra se circunscreveu a uma zona geográfica específica, facto este que não permite a generalização dos resultados a toda população adolescente a frequentar o nível secundário. Para além do tamanho da amostra e das condicionantes associadas ao processo de colecta de dados, não é surpreendente que a amostra recolhida possa ter características sociais e culturais exíguas ao meio em que se encontra inserido, facto que Bronfenbrenner defendia. Segundo o autor (1996/2005), todos os sujeitos estão inseridos em *microssistemas*, os quais, entre muitas outras características, constituem um conjunto de papéis e de padrões comportamentais. É, nestes sistemas, que entram os principais agentes educativos, os quais acabam por influenciar e moldar os comportamentos e atitudes face a várias situações (e.g., face ao emprego, à assumpção de compromissos). Por outro lado, o autor (*ibidem*) também defende que o *exossistema* afecta o indivíduo em desenvolvimento, influenciando, por isso,

os padrões de comportamentos. Por exemplo, se a zona geográfica onde foi recolhida a amostra está a passar por dificuldades económicas, nomeadamente porque a taxa de desemprego aumenta em determinados sectores, não é surpreendente que as escolhas que os adolescentes farão em termos vocacionais sejam enviesadas por esse factor. O mesmo se passará, à partida, se essa zona de residência for pobre em actividades culturais que possam enriquecer o desenvolvimento do adolescente.

Por outro lado, a amostra cingiu-se ao ensino secundário regular, o que acaba por se constituir como um obstáculo à generalização dos resultados. Neste sentido, sugerimos que futuros estudos alarguem a sua amostra a outros tipos de ensino, nomeadamente, os cursos profissionais e os cursos de educação e formação de adolescentes, dado o número crescente de alunos a integrarem estes percursos de formação escolar. Relembramos que a técnica de amostragem utilizada neste estudo foi não probabilística, especificamente acidental. A amostra recolhida, do tipo de conveniência, acaba por limitar também este estudo, pois não permite extrapolar resultados para o universo da população. O facto de termos avaliado os indivíduos que estavam disponíveis num momento e local preciso pode acarretar alguns riscos, como por exemplo o enviesamento, não permitindo que a amostra seja representativa (Fortin, 2003).

É também de toda a conveniência salientar que o plano de investigação utilizado, sendo não experimental (correlacional) pode constituir-se como um obstáculo neste estudo, na medida em que o objectivo deste *design* se centra na observação de indivíduos ou na análise de relações entre variáveis (sua força e direcção) e apoia-se em bases teóricas e/ou empíricas anteriores. Este facto não permite chegar a conclusões directas do tipo causa-efeito, na medida em que nos era impossível manipular as variáveis consideradas neste estudo, e logo era-nos difícil controlar as fontes de erro que pudessem surgir (Fortin, 2003; Kerlinger, 1986).

Com este estudo verificámos que o instrumento de avaliação IPPA se constituiu como uma mais-valia, uma vez que, para além de avaliar em termos gerais a vinculação, permitiu formar grupos, tendo por base as dimensões que o compõem. Por outro lado, estas dimensões, que são passíveis de ser utilizadas independentemente, podem beneficiar as investigações e servir propósitos mais concretos, como por exemplo, perceber a sua relação específica com outras variáveis (por exemplo com as crenças de auto-eficácia presentes no desenvolvimento vocacional dos adolescentes). Efectivamente, procurámos aproveitar todos estes recursos, o que nos permitiu enriquecer o estudo levado a cabo, e consideramos pertinente que futuros estudos se sirvam desta “modalidade” para compreenderem melhor

as dimensões inerentes à vinculação e que nem sempre são suficientemente identificadas e/ou discriminadas.

Capítulo VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, R.G., Ryan, J.H., Hoffman, J.J., Dobson, W.R., & Nielsen, E.C. (1985). Ego Identity Status, Conformity Behaviour, and Personality in Late Adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 1091-1104.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale.
- Ainsworth, M.D.S. & Eichberg, C. (1991). Effects on infant-mother attachment mother's unresolved loss of an attachment figure, or other traumatic experiences. In *Attachment across the life cycle* (C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Marris, Eds.). Routledge: London
- Allen, J.P., et al. (2002). Attachment and autonomy as predictors of the development of social skills and delinquency during midadolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(1), 56-66.
- American Psychiatric Association (2002). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*. Consultado em 6 de Julho de 2010, através da fonte www.APA.org
- Araújo, N.L.L. (2008). *Suporte Parental e Projectos Vocacionais em Adolescentes*. In IV Conferência do Desenvolvimento Vocacional/I Virtual: Investigação e Ensino. Braga: Universidade do Minho.
- Araújo, N.L.L. (2007). *Suporte Parental e Projectos Vocacionais em Adolescentes*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Araújo, A.M., Taveira, M.C., & Lemos, M.S. (2004). Uma experiência de Intervenção precoce no Desenvolvimento Vocacional em contexto pré-escolar. In *Desenvolvimento ao Longo da Vida: Fundamentos, Princípios e Orientações*. (Maria do Céu Taveira, coord.). Almedina: Coimbra.
- Balbinotti, M.A.A. (2003). A Noção Transcultural de Maturidade Vocacional na Teoria de Donald Super. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 461-473.
- Baril, H., Julien, D., Chartrand, E., & Dubé, M. (2009). Female's quality of relationships in adolescence and friendship support in adulthood. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(3), 161-168.
- Besser, A. & Blatt, S.J. (2007). Identity Consolidation and Internalizing and Externalizing Problem Behaviours in Early Adolescence. In *Psychoanalytic Psychology*, 24(1), 126-149.
- Bjarnadóttir, R. (2004). Modern adolescents' leisure activities: a new field for education? In *Young*, 12(4), 299-315.
- Borges, G.F. (2004). As variáveis familiares do desenvolvimento vocacional: parentes pobres ou ricos? In *Psychologica*, extra-série, 263-271
- Borges, M.G.N.P.F. (2001). *Estilos de Interação Familiar e Projectos de Vida dos Adolescentes*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage.

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados (2ª ed.)*. (Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brunkan, R.J., & Crites, J.O. (1964). An Inventory to Measure the Parental Attitude Variables in Roe's Theory of Vocational Choice. *Journal of Counseling Psychology, 11*(1), 3-11.
- Blustein, D.L. (1988a). The Relationship between Motivational Processes and Career Exploration. *Journal of Vocational Behavior, 32*, 345-357.
- Blustein, D. (1988). A Canonical Analyses of Carrer Choice Crystallization and Vocational Maturity. In *Journal of Counseling Psychology, 35*(3), 294-297.
- Blustein, D.L., Walbridge, M.M., Friedlander M.L., & Palladino, D.E. (1991). Contributions of Psychological Separation and Parental Attachment to the Career Development Process. In *Journal of Counseling Psychology, 38*(1), 39-50.
- Campos, M.P. (1998). *Vinculação e identidade em jovens universitários*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Cardoso, P. (2004). Emoções e desenvolvimento vocacional: Princípios para a prática em aconselhamento vocacional. In *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida: Fundamentos, Princípios e Orientações* (Maria do Céu Taveira, coord). Almedina: Coimbra.
- Carmo, A.M., Teixeira, M.O. (2004). O papel da auto-eficácia, das expectativas de resultados, dos interesses e do desempenho escolar nas escolhas de carreira. In *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida: Fundamentos, Princípios e Orientações* (Maria do Céu Taveira, coord). Almedina: Coimbra.
- Carvalho, M. (2007). *Vinculação, Temperamento e Processamento da Informação: Implicações nas Perturbações Emocionais e Comportamentais no Início da Adolescência*. Tese de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Coatsworth, J.D., Sharp, E.H., Palen, L.A., Darling, N., Cumsille, P., & Marta, E. (2005). Exploring adolescent self-definig leisure activities and identity experiences across three countries. In *International Journal of Behavioural Development, 29* (5), 361-370.
- Constantine, M.G. (2006). Perceived family conflict, parental attachment, and depression in african american female adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 12*(4), 697-709.
- Denault, A.S. & Poulin, F. (2008). Associations between interpersonal relationships in organized leisure activities and youth adjustment. In *The Journal of Early Adolescence, 28*(4), 477-502.
- Diemer, M.A. & Blustein, D.L. (2007). Vocational hope and vocational identity: urban adolescents' career development. In *Journal of Career Assessment, 15*(1), 98-118.
- Dietrich, J. & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. In *Journal of Vocational Behavior, 75*, 109-119.

- Duarte, M.T.S. & Vilaça, I. (2004). A exploração na construção de projectos significativos. In *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida: Fundamentos, Princípios e Orientações* (Maria do Cédu Taveira, coord). Almedina: Coimbra.
- Dunkel, C.S., & Sefcek, J.A. (2009). Eriksonian Lifespan Theory and Life History Theory: An Integration Using the Example of Identity Formation. *Review of General Psychology*, 13 (1), 13-23.
- Emmanuelle, V. (2009). Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision. In *Journal of Vocational Behavior*, 75, 91-99.
- Feeney, B.C., Cassidy, J., & Ramos-Marcuses, F. (2008). The generalizations of attachment representations to new social situations: predicting behavior during initial interactions with strangers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(6), 1481-1498.
- Felsman, D.E. & Blustein, D.L. (1999). The Role of Peer Relatedness in Late Adolescent Career Development. In *Journal of Vocational Behavior*, 54, 279-295.
- Flum, H. (2001). Relational Dimensions in Career Development. In *Journal of Vocational Behavior*, 59, 1-16.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. (3ª ed.) Loures: Lusociência.
- Galinsky, M.D. & Fast, I. (1966). Vocational choice as a focus of the identity search. In *Journal of Counseling Psychology*, 13(1), 89-92.
- Gianakos, I. (1999). Patterns of Career Choice and Career Decision-Making Self-Efficacy. In *Journal of Vocational Behavior*, 54, 244-258.
- Gonçalves, C.M. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Gonçalves, C.M. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Gottfredsen, G. D., Jones, E.M., & Holland, J.L. (1993). Personality and Vocational Interests: The Relation of Holland's Six Interest Dimensions to Five Robust Dimensions of Personality. In *Journal of Counseling Psychology*, 40(4), 518-524.
- Grossmark, R. (2009). Review of "Attachment, play and authenticity: A Winnicott primer". *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training*, 46(4), 498-499.
- Guedeney, N. (2004). Conceitos-Chave da Teoria da Vinculação. In N. Guedeney & A. Guedeney (Eds.), *Vinculação. Conceitos e aplicações* (pp. 33-43). Lisboa: Climepsi.
- Gushue, G.V., Scanlan, K.R.L., Pantzer, K.M., & Clarke, C.P. (2006). The Relationship of Career Decision-Making Self-Efficacy, Vocational Identity, and Career Explorations Behavior in African American High School Students. *Journal of Career Development*, 33(1), 19-28.
- Hafen, C.A. & Laursen, B. (2009). More Problems and Less Support: Early Adolescent Adjustment Forecasts in Perceived Support from Parents. *Journal of Family Psychology*, 23(2), 193-202.

- Hartung, P.J., Porfeli, E.J., & Vondracek, F.W. (2005). Child Vocational Development: A review and reconsideration. In *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385-419.
- Healy, C.C. & Mourtou, D.L. (1985). Congruence and Vocational Identity: Outcomes of Career Counseling with Persuasive Power. *Journal of Counseling Psychology* 3(32), 441-444.
- Hirshi, A. & Läge, D. (2007). Holland's Secondary Constructs of Vocational Interests and Career Choice Readiness of Secondary Students: Measures for Related but Different Constructs. *Journal of Individual Differences* 4(28), 205-218.
- Holland, J.L., Powell, A.B., & Fritzsche, B.A. (1994). *Self-Directed Search: Professional User's Guide* (4^a ed). USA: Psychological Assessment Resources.
- Jackson, C.C. & Neville, H.A. (1998). Influence of racial identity attitudes on African American college students' vocational identity and hope. In *Journal of Vocational Behavior*, 53, 97-113.
- Johnson, P., Bublitz, W.C., & Nichols, C.N. (1999). Parental Divorce, Family Functioning, and Vocational Identity of College Students. In *Journal of Career Development*, 26(2), 137-146.
- Keller, B.K. & Whiston, S.C. (2008). The role of parental influences on young adolescent's career development. In *Journal of Career Assessment*, 16(2), 198-217.
- Kerlinger, F.N. (1986). *Foundations of Behavioral Research* (3^a ed). (C.M.C. Vieira, Trans.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kroger, J. (2004). *Identity in adolescence: the balance between self and other* (3^aed.). Routledge: London.
- Kumar, M.E., Silva, J.T., Paixão, M.P. (2007). Os projectos de vida nos estudantes do ensino superior: Relação com o optimismo e a auto-eficácia. In *Psychologica*, 44, 45-62.
- Larson, R.W., Hansen, D.M., & Moneta, G. (2006). Differing Profiles of Developmental Experiences Across Types of Organized Youth Activities. *Developmental Psychology*, 42(5), 849-863.
- Instituto de Desenvolvimento Hidráulico e Rural (2003). *Programa Nacional Leadermais*. Retirado a 30 de Janeiro de 2010, por consulta ao sítio http://www.leader.pt/PROGRAMA_NACIONAL.HTM
- Lima, J.A.R. (2009). *O Envolvimento do Pai no processo desenvolvimental da criança em idade escolar: formas, factores e consequências*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Loja, E., Gouveia, T., Martins, M.V., & Costa, M.E. (2008). Factores promotores do sucesso escolar em Portugal: A visão dos conselhos executivos. *Psicologia, Educação e Cultura*, XII(2), 337-362.
- López-Mesas, C. (1983). Teoría tipológica de Holland sobre la elección vocacional. In *Psicología y Orientación Vocacional*. Madrid: Marova
- Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Goosens, L., & Duriez, B. (2009). Basic Need Satisfaction and Identity Formation: Bridging Self-Determination Theory and Process Oriented Identity Research. *Journal of Counseling Psychology*, 56 (2), 276-288.

- Machado, T.S. (2009). Vinculação aos pais: Retorno às origens. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(1), 139-156.
- Machado, T.S. (2007). Padrões de vinculação aos pais em adolescentes e jovens adultos e adaptação à Universidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 5-28.
- Machado, T.S. & Fonseca, A.C. (2009). Desenvolvimento adaptativo em jovens portugueses: será significativa a relação com os pais? *INFAD – Revista de Psicologia*, 1 (3), 461-468.
- Machado, T.S., Fonseca, A.C., & Queiroz, E. (2008). Vinculação aos pais e problemas de internalização em adolescentes – Dados de um estudo longitudinal. *INFAD – Revista de Psicologia*, 1(3), 321-332.
- Machado, T.S. & Oliveira, M. (2007). Vinculação aos pais em adolescentes portugueses: O estudo de Coimbra. *Psicologia e Educação*, VI(1), 97-116.
- Mattanah, J.F., Hancock, G.R., & Brand, B.L. (2004). Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment: A structural equation analysis of mediational effects. *Journal of Counseling Psychology*, 51(2), 231-225.
- Marcia, J.E. (1966). Development and Validation of Ego-Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Marcus, R.F. & Sander-Reids, J. (2001). The influence of attachment in school completion. *Psychology School Quarterly*, 16(4), 427-444.
- Martins, M. J. D. (2005). Condutas agressivas na adolescência: Factores de risco e protecção. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII), 129-135.
- Matos, P. M. (2002). *(Des)Continuidades na vinculação aos pais e ao par amoroso em adolescentes*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Miljkovitch, R. Vinculação e Psicopatologia durante a Infância. In N. Guedeney & A. Guedeney. (Eds.), *Vinculação. Conceitos e aplicações* (pp. 71-85). Lisboa: Climepsi.
- Moura, O.N. (2005). *Vinculação aos pais e relações familiares na adolescência*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Nota, L., Ferrari, L., Solberg., V.S.H., & Soresi, S. (2007). Career search self-efficacy, family support, and career indecision with italian youth. In *Journal of Career Assessment*, 15(2), 181-193.
- O'Brien, K.M. (1996). The Influence of Psychological Separation and Parental Attachment on the Career Development of Adolescent Women. In *Journal of Vocational Behavior*, 48, 257-274.
- Oliveira, M.F.P.V.S. (2009). *A análise da relação entre a representação da vinculação aos pais e a resiliência em jovens estudantes universitários*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Oliveira, J.S. (2005). *Desenvolvimento psicossocial e estilos de vinculação: convergência e divergência de percepções de satisfação na família*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Oliveira, M.C.S.L. (2006). Identidade, Narrativa e Desenvolvimento na Adolescência: Uma Revisão Crítica. *Psicologia em Estudo*, 11(2), p. 427-436.
- Osipow, S.H. & Reed, R. (1985). Decision Making Style and Career Indecision in College Students. *Journal of Vocational Behavior*, 27, 368-373.
- Paixão, M.P. (2004). A dimensão temporal do futuro na elaboração de objetivos pessoais e organização de projectos vocacionais. In *Psychologica, extra-série*, 273-286.
- Papalia, D.E. & Olds, S.W. (2000). Desenvolvimento Humano (7ª ed.) (D. Bueno, Trans.). São Paulo: Artmed Editora.
- Papalia, D.E., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8ªed.) (I. Soares, A. Bastos, C. Martins, I. Jongenelen, O. Cruz & T. Gonçalves, Trans.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Pasupathi, M., & Hoyt, T. (2009). The Development of Narrative Identity in Late Adolescence and Emergent Adulthood: The Continued Importance of Listeners. *Developmental Psychology*, 45(2), 558-574.
- Perron, J., Vondracek, F.W., Skorikov, V.B., Tremblay, C., & Corbière, M. (1998). A Longitudinal Study of Vocational Maturity and Ethnic Identity Development. In *Journal of Vocational Behavior*, 52, 409-424.
- Phillips, S.D. & Blustein, D.L. (1994). Readiness for career choices: Planning, exploring, and deciding. *The Career Development Quarterly*, 43(1), 63-73.
- Primi, R., Moggi, M. A., & Casellato, E.O. (2004). Estudo Correlacional do Inventário de Busca Autodirigida (Self-Directed Search) com o IFP. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 47-54.
- Ramos, L.A. (2006). Auto-eficácia, objetivos e tomada de decisão na construção da identidade vocacional. Tese de Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Ramos, L.A., Paixão, M.P.P., & Silva, J.T. (2007). O impacto da auto-eficácia no desenvolvimento da identidade vocacional. In *Psychologica*, 44, 25-44.
- Rabouam, C. & Moralès-Huet, M. (2004). Cuidados Parentais e Vinculação. In N. Guedeney & A. Guedeney. (Eds.), *Vinculação. Conceitos e aplicações* (pp. 71-85). Lisboa: Climepsi.
- Ribeiro, J.L. & Sousa, M. (2002). Vinculação e comportamentos de saúde. *Análise Psicológica*, 1 (XX), 67-75.
- Robitschek, C. & Cook, S.W. (1999). The influence of personal growth initiative and coping styles on career exploration and vocational identity. In *Journal of Vocational Behavior*, 54, 127-141.
- Rosa, M.D. (2002). Adolescência: Da cena familiar à cena social. In *Psicologia USP*, 13(2), 227-241.
- Santos, C.A. (2008). *Estudo da Relação do Nível de Realização Académica com os Padrões Adaptativos de Aprendizagem, a Esperança e as Atitudes de Carreira em Alunos do 3.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Santos, P.J., & Coimbra, J.L. (2000). Psychological Separation and Dimensions of Career Indecision in Secondary School Students. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 346-362.
- Santos, P.J. (s.d.). Decisões Vocacionais de Jovens: Entre a Escola e a Família. Trabalho realizado no âmbito de uma investigação financiada pelo Instituto de Inovação Educacional. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Santos, P.J. (2007). *Dificuldades de escolha vocacional*. Almedina: Coimbra.
- Santos, P.J., Casillas, A., & Robbins, S.B. (2004). Motivational correlates of portuguese high schooler's vocational identity: cultural validation of the goal instability scale. In *Journal of Career Assessment*, 12(1), 17-32.
- Sauermann, H. (2005). Vocational choice: A decision making perspective. In *Journal of Vocational Behavior*, 66, 273-303.
- Savickas, M.L. (1985). Identity in Vocational Development. *Journal of Vocational Behavior*, 27, 329-337.
- Savickas, M.L. (2004). Vocational Psychology, Overview. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology* (Vol.3) (655-667): Elsevier: Amsterdam.
- Silva, J.M.T. (2001). Maturidade, adaptabilidade ou criatividade de carreira? In *Psychologica*, 30, 373-385.
- Silva, J.M.T. (2004). Contributo para uma abordagem cognitivo-motivacional do problema da indecisão vocacional. In *Psychologica, extra-série*, 287-297.
- Shmitt-Rodermund, E. & Vondracek, F.W. (1999). Breadth of Interests, Exploration, and Identity Development in Adolescence. *Journal of Vocational Behaviour*, 55, 289-317.
- Schoen-Ferreira, T.H., Aznar-Farias, M., Silveiras, E.F.M. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 107-115.
- Soares, I. (1996a). *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência: estudo intergeracional: mãe-filho(a)*. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto: Porto.
- Soares, I. (1996b). Vinculação: questões teóricas, investigação e implicações clínicas. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 11, 35-71.
- Soares, I., Carvalho, M., Dias, P., Rios, S., & Silva, J. (2007). Vinculação e Psicopatologia. In I. Soares (Coord.), *Relações de Vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (pp. 193-240). Braga: Psiquilíbrios.
- Sobral, J.M.B (2008). *O impacto da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional*. Dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Sousa, P.M. (2006). Desenvolvimento moral na adolescência. Consultado em 25 de Janeiro de 2007, por consulta ao sítio www.psicologia.com.pt
- Sprinthall, N.A. & Collins, W.A. (Eds.) (2008). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista* (4ªed.). (Trad. Cristina Maria Coimbra Vieira). McGraw-Hill: New York.

- Taveira, M.C. (2001). Exploração Vocacional: teoria, investigação e prática. In *Psychologica*, 26, 55-77.
- Taveira, M.C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Tese de doutoramento apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Tarabulsky et al. (2005). Another look inside the gap: ecological contributions to the transmission of attachment in a sample of adolescent mother-infant dyads. *Developmental Psychology*, 41(1), 212-224.
- Teixeira, M.A.P., Bardagi, M.P., & Hutz, C.S. (2007). Escalas de exploração vocacional (EEV) para universitários. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 12(1), 195-202.
- Teixeira, M.O. (2007). As crenças de eficácia académica na formação dos interesses e das escolhas vocacionais. *Psychologica*, 44, 11-23.
- Tokar, D.M., Withrow, J.R., Hall, R.J., & Moradi, B. (2003). Psychological Separation, Attachment Security, Vocational Self-Concept Crystallization, and Career Indecision: A Structural Equation Analysis. In *Journal of Counseling Psychology*, 50 (1), 3-19.
- Vignoli, E., Croiti-Belz, S., Chapeland, V., Fillipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. In *Journal of Vocational Behavior*, 67, 153-168.
- Vivona, J.M. (2000). Parental Attachment Styles of Late Adolescents: Qualities of Attachment Relationships and Consequences for Adjustment. *Journal of Counselling Psychology*, 47(3), 316-329.
- Vondracek, F.W. & Reitzle, M. (1998). The Viability of Career Maturity Theory: A Developmental-Contextual Perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 6-15.
- Whiston, S.C. & Keller, B.K. (2004). The influences of the family of origin on career development: a review and analyses. In *The Counseling Psychologist*, 32(4), 493-568.
- Young, R.A., Marshall, S., Domene, J.F., Arato-Bolivar, J., Hayoun, R., Marshall, E. et al., (2006). Relationships, communication, and career in the parent-adolescent projects of families with and without challenges. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 1-23.
- Zilberstein, K (2006). Clarifying Core Characteristics of Attachment Disorders: A review of current research and theory. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1 (76), 55-64.

ANEXOS

Anexo 1

Consentimento Informado (Directores de Turma)

DECLARAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO

Exmo Director da Escola

Sílvia Faria Valente a frequentar o mestrado de Psicologia do Desenvolvimento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra está a realizar a sua tese de mestrado intitulada de “A Vinculação no processo da Identidade Vocacional”.

O trabalho de investigação tem como objectivo despistar a existência de alguma relação entre a vinculação e o desenvolvimento de identidades vocacionais específicas.

Para tal, serão solicitadas 6 turmas do ensino regular secundário (nomeadamente, 3 turmas do 10º ano e 3 turmas do 12º ano) para posterior aplicação de vários questionários, que se apresentam em anexo:

- Questionário Sócio-demográfico,
- IPPA (Escala de Vinculação aos Pais),
- PIP-GIDS (Avaliação do Padrão Individual da Realização de Projects).
- Estatutos da Identidade Vocacional

Neste sentido, gostaria que V/ Exma. concedesse a autorização para a recolha da amostra, preenchendo e assinando o documento em anexo.

É de toda a conveniência referir o carácter estritamente confidencial dos dados fornecidos pelos alunos, os quais Sílvia Faria Valente se compromete a não divulgar.

Agradeço desde já a sua colaboração!

(Sílvia Valente)

Declaração de Consentimento

Eu, abaixo assinado, _____,

Director da Escola _____,

compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do estudo, tomei conhecimento dos objectivos, e do método previsto, autorizando que a mestranda Sílvia Faria Valente recolha a sua amostra para investigação, nesta escola.

_____, _____ de _____ de _____
(Localidade) (Dia) (Mês) (Ano)

(O Director da Escola)

Anexo 2

Consentimento Informado (Encarregados de Educação)

DECLARAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO

Exmo Sr (a).
Encarregado(a) de Educação,

Sílvia Faria Valente a frequentar o mestrado de Psicologia do Desenvolvimento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra está a realizar a sua tese de mestrado intitulada de “A Vinculação aos pais no processo da Identidade Vocacional”.

O trabalho de investigação tem como objectivo verificar se existe alguma relação entre a vinculação aos pais e o desenvolvimento de identidades vocacionais específicas.

Para tal, serão aplicados vários questionários (questionário sócio-demográfico, questionário que avalia a vinculação e questionário sobre a realização de projectos vocacionais), os quais **não incluirão dados identificativos** relativos ao educando nem relativamente à sua família.

Neste sentido, gostaria que concedesse a sua autorização para a participação do seu educando, preenchendo e assinando o documento em anexo.

É de toda a conveniência referir o **carácter estritamente confidencial** dos dados fornecidos pelo aluno, os quais Sílvia Faria Valente se compromete a não divulgar.

Agradeço desde já a sua colaboração!

Sílvia Valente

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu, abaixo assinado, _____,
Encarregado de Educação do aluno
_____, compreendi a explicação que me
foi fornecida acerca do estudo, tomei conhecimento dos objectivos e métodos previstos e
autorizo que o meu educando participe na investigação de Sílvia Faria Valente.

_____, _____ de _____ de _____
(Localidade) (Dia) (Mês) (Ano)

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo 3

Questionário sócio-demográfico

Questionário Sócio-Demográfico

Este questionário requer que nos indiques alguns dados pessoais sobre ti, os quais serão salvaguardados pelo **anonimato** (daí não perguntarmos o teu nome) e pela **confidencialidade** (não vamos revelar estes dados a ninguém).

Não existem respostas certas ou erradas, existem apenas as tuas respostas. Por isso, pedimos que sejas sincero/a ao preencher estes parâmetros.

Nos itens com um quadrado, pedimos que indiques a tua resposta com uma cruz (X).

Nos itens com um espaço em branco, deves escrever aquilo que te é pedido.

1. Género:

- a. Feminino b. Masculino

2. Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

3. Tens irmãos?

- a. Não
b. Sim Quantos? ____

4. A tua escolaridade:

- a. 10º ano b. 12º ano

5. Já reprovaste alguma vez?

- a. Sim b. Não

6. Local da tua residência (freguesia): _____

7. Profissão do teu pai: _____

8. Profissão da tua mãe: _____

9. Escolaridade do teu pai

- | | | | |
|--|--------------------------|--|--------------------------|
| Ensino Primário (1º à 4º ano) | <input type="checkbox"/> | 2º Ciclo do Ensino Básico (5º ou 6º ano) | <input type="checkbox"/> |
| 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º ou 9º ano) | <input type="checkbox"/> | Ensino Secundário (10º, 11º ou 12º ano) | <input type="checkbox"/> |
| Ensino Superior | <input type="checkbox"/> | Outro _____ | <input type="checkbox"/> |

10. Escolaridade da tua mãe

- | | | | |
|--|--------------------------|--|--------------------------|
| Ensino Primário (1º à 4º ano) | <input type="checkbox"/> | 2º Ciclo do Ensino Básico (5º ou 6º ano) | <input type="checkbox"/> |
| 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º ou 9º ano) | <input type="checkbox"/> | Ensino Secundário (10, 11º ou 12º ano) | <input type="checkbox"/> |
| Ensino Superior | <input type="checkbox"/> | Outro _____ | <input type="checkbox"/> |

11. Fizeste Orientação Escolar e Vocacional?

a. Sim b. Não

12. Já fizeste uma escolha para o teu futuro?

a. Sim b. Não

13. Qual o grau de certeza da tua escolha?

a. Nenhum Baixo Moderado Elevado

14. O que te levou a tomar essa decisão?

15. Tiveste influência de alguém na tua tomada de decisão?

a. Não
b. Sim Indica com um cruz (x) de que forma te influenciaram?

Mãe

Nada Pouco Moderado Muito

Pai

Nada Pouco Moderado Muito

Irmãos

Nada Pouco Moderado Muito

Amigos

Nada Pouco Moderado Muito

Professores

Nada Pouco Moderado Muito

Outros familiares

Nada Pouco Moderado Muito

Outros. Quem? _____

Nada Pouco Moderado Muito

16. Tens alguma actividade extra-curricular (ex: desporto, arte, música, etc)?

a. Não b. Sim

Se sim, qual?

Há quanto tempo a frequentas?

Quantas vezes por semana a desenvolves?

- | | | | |
|-------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| a. 1 vez/semana | <input type="checkbox"/> | d. 4 vezes/semana | <input type="checkbox"/> |
| b. 2 vezes/semana | <input type="checkbox"/> | e. 5 vezes/semana | <input type="checkbox"/> |
| c. 3 vezes/semana | <input type="checkbox"/> | f. 6 vezes/semana | <input type="checkbox"/> |

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 4

Inventory of Parent and Peer Attachment

QUESTIONÁRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO – IPPA – ESCALA DE VINCULAÇÃO AOS PAIS

Lê cada uma destas frases com atenção e verifica até que ponto ela descreve verdadeiramente a tua relação com os teus pais. Responde, colocando uma cruz no quadradinho que melhor se aplica ao teu caso.

	<i>Sempre Verdade</i>	<i>Muitas vezes verdade</i>	<i>Às vezes verdade</i>	<i>Raramente verdade</i>	<i>Nunca verdade</i>
1. Os meus pais respeitam os meus sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Acho que os meus pais são bons pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Gostaria de ter pais diferentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os meus pais aceitam-me tal como sou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Só posso contar comigo próprio(a) para resolver os meus problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Gosto de conhecer a opinião dos meus pais sobre as coisas que me dizem respeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Acho que é escusado mostrar os meus sentimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Os meus pais apercebem-se quando ando preocupado(a) com alguma coisa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Falar dos meus problemas com os meus pais faz-me sentir envergonhado(a) ou estúpido(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Os meus pais esperam demasiado de mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Tenho facilmente chatices em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ando muito mais preocupado(a) do que os meus pais imaginam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Nas nossas conversas os meus pais têm em conta o meu ponto de vista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Os meus pais confiam na minha maneira de ver e fazer as coisas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Os meus pais têm os seus próprios problemas por isso não os importuno com os meus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Os meus pais ajudam-me a compreender-me melhor a mim próprio(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>Sempre Verdade</i>	<i>Muitas vezes verdade</i>	<i>Às vezes verdade</i>	<i>Raramente verdade</i>	<i>Nunca verdade</i>
17. Conto aos meus pais tudo o que me preocupa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ando revoltado(a) com os meus pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Não me dão muita atenção em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Os meus pais encorajam-me a falar sobre as minhas dificuldades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Os meus pais são compreensivos para comigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Não sei em quem confiar ou apoiar-me actualmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Quando estou aborrecido(a) com alguma coisa os meus pais tentam ser compreensivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Confio nos meus pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Os meus pais não compreendem o que actualmente se está a passar comigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Posso contar com os meus pais quando preciso desabafar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Sinto que ninguém me compreende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Se os meus pais sabem que ando preocupado(a) com alguma coisa, perguntam-me o que se passa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo 5

Questionário *Shell Study*

Estatutos de identidade - Shell Study

(Schimtt-Rodermund & Vondracek, 1999)

Lê as seguintes frases e faz uma cruz (x) naquela que melhor descreve o teu grau de certeza sobre o teu futuro.

1. Actualmente não tenho certeza sobre o que quero fazer com a minha vida e vou “deixando que as coisas aconteçam”

2. Sei muito bem o que quero fazer com a minha vida, porque habitualmente sigo caminhos bem definidos

3. Actualmente não tenho certeza sobre o que quero fazer com a minha vida, mas estou a investir o tempo e os esforços necessários para o descobrir

4. Sei muito bem o que quero fazer com a minha vida, porque despendi muito do meu tempo e dos meus esforços a pensar sobre isso.

Anexo 6

Padrão Individual de Realização de Projectos - *Groningen Identity Development*

(*versão A*)

Avaliação do Padrão Individual de realização de Projectos

PIP-GIDS (versão A) - Franco-Borges (2001)

Versão abreviada e adaptada do questionário pertencente ao *Groningen Identity Development (GIDS)* de H. A. Bosma (1985)

Antes de te matares no 10º ano, tiveste de tomar algumas opções. Tendo em conta as opções que tomaste, nomeadamente a escolha da área de estudo ou curso que actualmente frequentas, tenta responder às questões que se seguem. Não há boas nem más respostas. O que realmente interessa é a tua experiência e opinião pessoal.

1-O que tencionas fazer quando concluíres o 12º ano?

- Candidatar-me à Universidade
- Candidatar-me ao Instituto Politécnico
- Procurar emprego
- Outra situação Especifica:
-

2-Tens já uma ideia definida quanto ao tipo de profissão que queres vir a exercer?

- SIM. QUAL?
- NÃO.

3-Tendo em conta a opção que tomaste em relação à tua área de estudo ou curso, procura responder às questões seguintes, colocando um círculo em redor da situação que melhor traduza a tua opinião, em cada uma das linhas do quadro que se segue. Procura evitar a resposta "Não sei", a qual só deverá ser utilizada em último caso, nomeadamente quando não tens nenhuma opinião sobre o assunto em causa.

1-Estás satisfeito com a opção tomada?	Sim	Algumas vezes sim, outras não	Não	Não sei
2-Costumas pensar sobre as implicações da tua opção?	Bastante	Algumas vezes	Quase nunca	Não sei

3-A opção tomada faz-te sentir inseguro sobre ti próprio?	Sim	Algumas vezes sim, outras não	Não (2)	Não sei (0)
4-Falas com outros acerca dos teus projectos de vida?	Bastante	Com algumas pessoas sim, com outras não	Quase nunca	Não sei
5-Pensas que facilmente desistirás das opções tomadas?	Sim	Difícilment e	Não	Não sei
6-Costumas reflectir sobre outros possíveis projectos alternativos?	Sim	Às vezes	Não	Não sei
7-As opções tomadas dão-te a sensação de que sabes o que queres fazer com a tua vida?	Seguramente	Vagamente	Não	Não sei
8-Antes de escolheres (a tua área de estudo/curso) pensaste em todas as alternativas possíveis à tua?	Sim, bastante	Um pouco	Não	Não sei
9-Sentes-te envolvido nos teus projectos/ metas?	Sim	Às vezes	Não	Não sei
10-Sentes-te apoiado nos teus projectos de futuro?	Bastante	Algumas vezes sim, outras não	Não	Não sei

11-Comparas os teus projectos com os dos outros?	Muitas vezes	Com algumas pessoas sim, outras não	Não	Não sei
12-O que é que procuraste saber acerca das implicações dos teus projectos?	Tanto quanto possível	Algumas coisas sim, outras não	Pouco	Não sei
13-Sentes-te inseguro acerca dos teus projectos?	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Não sei
14-Discutes com os outros os teus projectos?	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Não sei
15-A tua opção (pela área/ curso actual) dá-te a sensação de que podes encarar o futuro com optimismo e confiança?	Seguramente	De alguma forma	Não	Não sei
16-A tua opção funciona como uma linha orientadora da tua vida?	Bastante	Algumas vezes sim, outras não	Não	Não sei

17-Achas que ainda poderás mudar de ideias quanto (ao teu curso ou área de estudo actual)?	Sim	Talvez	Não	Não sei
18-Tens procurado fazer o que está ao teu alcance, tal como recolher informação, ler, conversar com os outros, com vista a preparares-te para as tuas opções futuras?	Sim	Às vezes	Não	Não sei
19-Quanto à (tua área de estudo ou curso actual), tens a certeza de que optaste bem?	Sim, com toda a certeza	Mais ou menos	Não	Não sei
20-Tentas saber o que os outros pensam acerca dos diversos projectos de vida possíveis?	Sim	Às vezes	Não	Não sei
21-Sentes-te desapontado com (a área de estudo ou curso actual)?	Sim	Às vezes	Não	Não sei
22-A tua opção ou compromisso (agrupamento ou curso) dá-te segurança?	Bastante	Um pouco	Muito pouco	Não sei