Universidades Lusíada

Gaspar, Hugo Alexandre Martins, 1992-

Impacto da relação escola-família no envolvimento escolar dos adolescentes

http://hdl.handle.net/11067/6131

Metadados

Data de Publicação 2021

Resumo O bem-estar escolar e o gosto pela escola, dependem geralmente da família, do apoio prestado pela escola, bem como da relação (interação) entre os pares. Este estudo visa aprofundar o papel da relação da família-escola, a forma como o adolescente se vê a si próprio, vê o outro, como se relaciona e também como todas estas interações influenciam a sua autoestima e o seu empenho a nível escolar. Como base de investigação foi utilizado o Health Behaviour in School-aged Children (HBSC/OMS), este ana...

School well-being and liking for school generally depend on the family, the support provided by the school, as well as the relationship (interaction) among peers. This study aims to deepen the role of the family-school relationship, how adolescents see themselves, see others, how they relate to each other, and also how all these interactions influence their self-esteem and commitment at school. As a research base, the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC/OMS) was used, which analyzes...

Palavras Chave Lar e escola, Jovens - Educação, Jovens - Atitudes, Competências sociais na adolescência, Bem-estar, Qualidade de vida

Tipo masterThesis

Revisão de Pares Não

Coleções [ULL-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-20T11:29:10Z com informação proveniente do Repositório

http://repositorio.ulusiada.pt

UNIVERSIDADE LUSÍADA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestrado em Psicologia Clínica

Impacto da relação escola-família no envolvimento escolar dos adolescentes

Realizado por:
Hugo Alexandre Martins Gaspar

Orientado por:
Prof.ª Doutora Tânia Gaspar Sintra dos Santos

Constituição do Júri:

Presidente:	Prof.ª Doutora Túlia Rute Maia Cabrita
Orientadora:	Prof.ª Doutora Tânia Gaspar Sintra dos Santos
Arguente:	Prof.ª Doutora Elisa Kern de Castro

Dissertação aprovada em: 18 de janeiro de 2022

Lisboa

2021

UNIVERSIDADE LUSÍADA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Impacto da relação escola-família no envolvimento escolar dos adolescentes

Hugo Alexandre Martins Gaspar

Lisboa

agosto 2021

UNIVERSIDADE LUSÍADA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Impacto da relação escola-família no envolvimento escolar dos adolescentes

Hugo Alexandre Martins Gaspar

Lisboa

agosto 2021

Hugo Alexandre Martins Gaspar

Impacto da relação escola-família no envolvimento escolar dos adolescentes

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica.

Orientadora: Prof.ª Doutora Tânia Gaspar Sintra dos Santos

Lisboa

agosto 2021

FICHA TÉCNICA

Autor	Hugo Alexandre Martins Gaspar
Orientadora	Prof.ª Doutora Tânia Gaspar Sintra dos Santos
Título	Impacto da relação escola-família no envolvimento escolar dos adolescentes
Local	Lisboa
Ano	2021

MEDIATECA DA UNIVERSIDADE LUSÍADA - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

GASPAR, Hugo Alexandre Martins, 1992-

Impacto da relação escola-família no envolvimento escolar dos adolescentes / Hugo Alexandre Martins Gaspar ; orientado por Tânia Gaspar Sintra dos Santos. - Lisboa : [s.n.], 2021. - Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada.

I - GASPAR, Tânia, 1977-

LCSH
1. Lar e escola
2. Jovens - Educação
3. Jovens - Atitudes
4. Competências sociais na adolescência
5. Bem-estar
6. Qualidade de vida
7. Universidade Lusíada. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Teses
8. Teses - Portugal - Lisboa

1. Home and school
2. Youth - Education
3. Youth - Attitudes
4. Social skills in adolescence
5. Well-being
6. Quality of life
7. Universidade Lusíada. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Dissertations
8. Dissertations, Academic - Portugal - Lisbon

LCC
1. LC225.G37 2021

“Viver é enfrentar um problema atrás do outro. O modo como você o encara é que faz a diferença.”

Benjamin Franklin

Agradecimentos

Ao chegar ao fim deste meu percurso, não poderia deixar de agradecer a quem caminhou comigo lado a lado e me ajudou não só nas conquistas, como também nas derrotas.

Primeiramente a Deus, por ter saúde e motivação para concluir.

A todos os Professores e orientadores pela ajuda, disponibilidade, pela empatia, capacidade de motivação e apoio que sempre demonstraram, o qual foi muito importante para mim.

A todos os amigos e colegas que de alguma forma, contribuíram, e me auxiliaram, com a partilha de ideias, sentimentos, emoções e histórias de vida, pois demonstraram paciência e disponibilidade nos momentos de maior stress.

À minha família, a quem eu por vezes não agradeço o suficiente, por me ampararem sempre, pelo carinho e pela paciência que tiveram comigo, por tudo o que eu hoje sou e também por me ajudarem na elaboração desta tese, e na conclusão de mais uma etapa da minha vida.

À minha namorada por estar ao meu lado, pela sua capacidade de persuasão, compreensão e inteligência emocional, a qual também contribui para o sucesso da elaboração desta tese.

A todos os professores e funcionários da Universidade Lusíada, pelo empenho e qualidade dos serviços prestados, que foram sem dúvida uma mais valia para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Resumo

O bem-estar escolar e o gosto pela escola, dependem geralmente da família, do apoio prestado pela escola, bem como da relação (interação) entre os pares. Este estudo visa aprofundar o papel da relação da família-escola, a forma como o adolescente se vê a si próprio, vê o outro, como se relaciona e também como todas estas interações influenciam a sua autoestima e o seu empenho a nível escolar.

Como base de investigação foi utilizado o Health Behaviour in School-aged Children (HBSC/OMS), este analisa a saúde e qualidade de vida dos adolescentes portugueses, e é realizado de 4 em 4 anos. A amostra é composta por 2766 adolescentes, cuja média de idades é aproximadamente de 14 anos (Mín. = 12; Máx. = 20; M =13.99; DP = 0.83), sendo mais de metade do sexo feminino (51.7%), sem dados quanto ao ano de escolaridade abordado.

O enquadramento conceptual deste estudo é baseado na educação, na família, na adolescência e na relação destes três conceitos, tendo como base uma visão construtivista e behaviorista.

Verificou-se através da análise dos resultados, que existe uma associação significativa entre a relação com os amigos, a família, os colegas, os professores, o apoio familiar e o apoio dos amigos, com a correlação mais forte a ocorrer entre a relação com a família e o apoio familiar (r = 0.506).

Em suma, os resultados obtidos demonstram que os adolescentes que têm um bom apoio familiar, têm mais qualidade de vida e bem-estar, estabelecem mais facilmente ligação com os seus pares, desenvolvem competências socio emocionais e de relacionamento interpessoal, o que contribui para uma boa saúde mental.

Palavras-chave: Adolescente; Bem-estar; Escola; Família; Relacionamento; Qualidade de vida.

Abstract

School well-being and liking for school generally depend on the family, the support provided by the school, as well as the relationship (interaction) among peers. This study aims to deepen the role of the family-school relationship, how adolescents see themselves, see others, how they relate to each other, and also how all these interactions influence their self-esteem and commitment at school.

As a research base, the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC/OMS) was used, which analyzes the health and quality of life of Portuguese adolescents, and is carried out every 4 years. The sample consists of 2766 adolescents, whose average age is approximately 14 years (Min. = 12; Max. = 20; M = 13.99; SD = 0.83), being more than half female (51.7%), with no data regarding the year of schooling.

The conceptual framework of this study is based on education, family, adolescence and the relationship of these three concepts, based on a constructivist and behaviorist vision.

It was verified through the analysis of the results, that there is a significant association between the relationship with friends, family, peers, teachers, family support and support from friends, with the strongest correlation occurring between the relationship with family and family support (r = 0.506).

In summary, the results obtained show that adolescents who have good family support have more quality of life and well-being, connect more easily with their peers, develop socio-emotional and interpersonal skills, which contributes to good mental health.

Keywords: Adolescent; Well-being; School; Family; Relationship; Quality of life.

Índice de Figuras

Figura 1 - Teoria ecológica do desenvolvimento. 15

Figura 2 - Os círculos interligados e inclusos dos macro-, exo-, meso- e microssistemas 16

Figura 3 - Análise Triádica do funcionamento do processo de auto-regulação de aprendizagem 38

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Número de dias em que praticou atividade física na última semana 47

Gráfico 2 - Número de dias em que fumou cigarros em toda a vida 48

Gráfico 3 - Número de dias em que bebeu álcool em toda a vida 48

Gráfico 4 - Número de vezes que se embriagou em toda a vida 49

Gráfico 5 - Número de bons amigos que tem atualmente 50

Gráfico 6 - Facilidade/dificuldade em arranjar novos amigos 50

Gráfico 7 - Número de amigos que são apenas virtuais (redes sociais) 51

Gráfico 8 - Número de dias por semana que ficam com os amigos depois das aulas 51

Gráfico 9 - Número de vezes por semana que saem à noite com os amigos 52

Gráfico 10 - Sentimento em relação à escola 53

Gráfico 11 - Pressão que sentem com os trabalhos da escola 53

Gráfico 12 - Número de vezes em que participaram em provocações na escola nos últimos 2 meses (bullying) 54

Gráfico 13 - Número de vezes em que foram provocados na escola nos últimos dois meses (bullying) 54

Gráfico 14 - Ver Televisão 55

Gráfico 15 - Estar no computador 55

Gráfico 16 - Usar o telemóvel 56

Gráfico 17 - Frequência com que fizeram cyberbullying nos últimos 2 meses 56

Gráfico 18 - Frequência com que foram vítimas de cyberbullying nos últimos 2 meses 57

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Características sociodemográficas dos participantes 43

Tabela 2 - Correlação entre a atividade física e os comportamentos de risco 49

Tabela 3 - Dependência das redes sociais em função do género..... 52

Tabela 4 - Correlação entre o bullying e o cyberbullying e a relação e o apoio da família, amigos, colegas e professores..... 58

Tabela 5 - Correlação entre o sentimento em relação à escola e a pressão dos trabalhos a realizar 59

Tabela 6 - Comunicação com o pai e a mãe em função do género 60

Tabela 7 - Associação entre as variáveis em estudo 61

Índice

Resumo IX
Abstract XI
Índice de Figuras XIII
Índice de Gráficos XV
Índice de Tabelas XVII
Introdução 1
Enquadramento teórico 3
Adolescência 3
O adolescente e a fase de integração social 7
Fatores sociais que influenciam o Comportamento de Saúde dos Adolescentes 8
Bullying e Cyberbullying 11
Família 14
Parentalidade 21
Estilos parentais 23
Escola 28
Relação Família-escola 30
Papel do professor 36
Objetivo 41
Objetivos do Estudo 41
Metodologia 43
Caracterização dos Participantes 43
Instrumento 44
Inquérito 44
Questionário 45
Resultados 47
Discussão dos resultados 63
Conclusão 69
Referências 71

Introdução

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE,2017), a carga horária letiva dos educandos é por vezes excessiva, sendo muitas vezes adicionadas às mesmas, atividades extracurriculares.

Segundo dados da Organization for Economic Cooperation and Development (OECD,2011) tem vindo a aumentar o número de situações em que mãe e o pai se encontram empregados a tempo inteiro, sendo a percentagem, até ao ano de 2018, superior a 60%, ou seja, os horários laborais dos pais acabam por ser mais exacerbados, podendo culminar num acompanhamento menor (Coelho et al, 2015).

Essa erosão do apoio familiar, não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares, mas também para acompanhar toda a sua trajetória escolar. Num sentido mais geral e mais profundo, produziu-se uma nova dissolução entre família e escola, pela qual as crianças chegam à escola com um núcleo básico de desenvolvimento da personalidade caracterizado seja pela debilidade dos quadros de referência, que diferem dos que a escola supõe e para os quais se preparou (Tedesco, 2002, p.36).

De acordo com Tedesco (2002), é importante que haja um acompanhamento, uma boa relação no núcleo familiar, pois as relações dos jovens, são espelhadas de acordo com o contexto familiar experienciado, sendo este o lema para um jovem ser mais comunicativo e mais confiante.

Na perspetiva de Relvas (2004), a sociedade encara os pais como os principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos seus filhos, que serão os adultos do futuro, sendo que este acompanhamento deverá ser feito em conjunto com a escola, pois se houver um estreitamento relacional e participativo, poderá haver boas práticas, bons comportamentos de saúde e um desempenho escolar positivo. É importante que haja este tipo de vínculo, a escola e o seio familiar devem caminhar na mesma direção, sendo que a meta é o filho/ aluno, de

modo a que este consiga desenvolver-se de forma salutar, tanto ao nível cognitivo como social.

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem particularidades que a diferenciam da escola, e necessidades que a aproximam dessa instituição. A escola tem a sua metodologia/ filosofia, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (Parolim, 2003, p.99).

Parafraseando Strecht (2005), conclui-se que a escola e a família são indissociáveis, pois tanto uma como outra têm um papel importante e influenciador, quer nas aprendizagens, quer no que diz respeito ao cariz social. Se houver uma estreita ligação entre ambas as partes, o que sucede no núcleo de uma destas estruturas irá condicionar o "estar", ou seja o comportamento do adolescente.

Como tal iremos explicitar o conceito de família/parentalidade, o conceito de escola, bem como a relação entre eles. Assim como iremos explanar o padrão de desenvolvimento para adolescentes, com a faixa etária dos doze aos catorze anos, o que corresponde ao oitavo ano de escolaridade.

O presente estudo está dividido em cinco capítulos, sendo que o primeiro corresponde ao enquadramento teórico, onde será contextualizado e explanado o tema a abordar; o segundo capítulo corresponde à metodologia, descrição dos objetivos, e dos instrumentos utilizados para a realização do estudo fornecido, e consulta de dados preponderantes para o tema escolhido; o terceiro capítulo corresponde à apresentação dos resultados obtidos, sendo estes discutidos ao longo do quarto capítulo. E por último, o quinto capítulo, irá conter as conclusões obtidas com a realização deste estudo.

Enquadramento teórico

Adolescência

O paradigma de família/escola tem o adolescente como resultante desta interação, sendo que consideramos necessário que se aborde o conceito de adolescência, bem como a sua importância. A adolescência corresponde a um período de transição entre a infância e a idade adulta, decorrendo mais concretamente entre a puberdade e o acesso ao estatuto de adulto (Fleming, 2005).

Esta fase pode ser caraterizada pelas grandes mudanças, quer físicas, quer psicológicas que ocorrem, onde se dá um maior desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social (Silva, 2004).

É nesta fase que o individuo irá reger os seus objetivos de acordo com o que é expectável do ponto de vista cultural, mediante o contexto social em que está inserido.

Decorrente desses acontecimentos, Simões (2007), crê que o crescimento do adolescente ocorre tanto a nível biológico, cognitivo, social e emocional, pelo que não está padronizado uma datação de início da infância e o término da adolescência.

No entanto a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002), limita cronologicamente a idade em que se é considerado adolescente, sendo este intervalo de idades entre os 10 e os 19 anos.

No estágio de crescimento e desenvolvimento, o adolescente inicia o processo conhecido por puberdade (Eisenstein, 2005, p.6):

Um "fenómeno biológico, refere-se às mudanças morfológicas e fisiológicas (forma, tamanho e função) resultantes da reativação dos mecanismos neuro-hormonais do eixo hipotálamo-hipofisário-adrenal-gonadal dos quais fazem parte, do processo contínuo e dinâmico com início ainda na vida fetal, terminando com o completo crescimento e fusão das

epífises ósseas, a completa maturação da mulher e do homem e de sua capacidade de fecundação".

A fase da adolescência é apelidada socialmente, como sendo uma fase difícil para quem rodeia estes jovens, uma vez que há a transição de criança, para adolescente, onde ocorrem mudanças físicas, hormonais e de comportamento. Muitos pais identificam esta fase como um pesadelo, não sabendo como agir, tornando-se mais problemático caso a estrutura familiar esteja fragilizada (Eisenstein, 2005).

A palavra/conceito adolescência advém da palavra latina "*adolescere"*, significando crescer ou crescente. Para autores como Hockenberry e Wilson (2011, p.529), a adolescência quer dizer "crescer para a maturidade", dado que nesta fase, a evolução quer ao nível do comportamento do corpo, quer da mente e das relações sociais tem um peso extremamente importante, com modificações repentinas, profundas e marcantes na vida do individuo.

Neste sentido, Farias e Lopes (2004), vêm esta fase como um fator critico e preponderante, devido aos comportamentos e hábitos nela estabelecidos e incorporados, podendo os mesmos ter consequências na idade adulta.

Esta fase pode ser influenciada não só pelo contexto familiar mas também pelo contexto escolar, parafraseando Hargreaves, Earl e Ryan (2001); Marturano, Elias e Campos (2004); Serra (1997), a escola é um meio que proporciona recursos pessoais e recursos sociais, tais como os hábitos de saúde, interações sociais e descobertas de oportunidades, sendo estes recursos aproveitados de forma diferente, de acordo com cada individuo, convergindo para uma vivência do período de adolescência também ele distinto.

As diferentes formas de se “ser adolescente” advêm do que é experienciado e marcante ao longo da vida do individuo, conferindo-lhe características e formas de se inserir e coexistir na sociedade, também elas diferentes e únicas, apesar de haver características comuns na forma de atuar em comparação com outros jovens (Sprinthall & Sprinthall, 2000).

Note-se que a adolescência deve ser uma fase de extrema atenção e alguns cuidados inerentes à mesma, devem ser tomados pelos próprios adolescentes, bem como pelos pais, encarregados de educação, familiares, profissionais de saúde e educação, devido à atração do adolescente por novas experiências (Gonçalves, 2001).

Para a Ordem dos Enfermeiros (OE,2011, p.4), a adolescência é vista com especial atenção, pois envolve o "binómio: criança/jovem e a família". Este órgão considera a criança "pessoa com menos de 18 anos de idade, sendo que em casos de doenças crónicas, incapacidades ou deficiência, poderá ser apenas aos 21 anos, ou então quando haja uma transição para a vida adulta com sucesso ". A criança/ jovem tem direito à liberdade de expressão, bem como decidir em relação â sua situação clínica. É nesta fase que alcança a sua maturidade física e sexual, assim como o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do raciocínio e também a capacidade de decisão quer educacional, quer ocupacional, podendo estas guiar e influenciar a sua vida profissional (Saewyc, 2013).

Todo este paradigma pode culminar em comportamentos de saúde de risco. É tido como comportamento de risco aquele que leva a que o adolescente participe em atividades que comprometam a sua integridade física, psíquica e sexual. De acordo com Machado (2004), é importante ter em conta que toda esta conduta pode surgir apenas de forma exploratória e por influência do círculo de amigos da escola ou até do núcleo familiar, e caso não se tomem medidas precocemente pode levar a que estes comportamentos sejam consolidados.

Sendo este um parâmetro a ter em conta na nossa investigação, iremos categorizar os comportamentos de saúde dos adolescentes/jovens.

A adolescência é um período crítico na cronologia da saúde. Muitas das escolhas com impacto na saúde e que perduram por longo tempo, são feitas neste período de vida (McManus, 2002).

De acordo com os resultados do estudo Health Behaviours in School-aged Children (HBSC,2018), 90% dos estudantes referem sentir-se saudáveis, associando este estado ao fato de evitarem comportamentos de risco, tais como o fumar, beber álcool e consumir drogas. Os adolescentes que reportam menos frequentemente sintomas físicos e psicológicos, são também os que mais referem ser felizes. Esta associação entre as perceções de felicidade e de saúde parecem estar relacionadas com a satisfação consigo próprio e a satisfação com os contextos de vida significativos. O suporte social constitui um fator que contribui para o bem-estar e saúde dos adolescentes (Chen, Wang, Yang, & Liou, 2003; Yarcheski, Mahon & Yarcheski, 2001).

Note-se que 10% dos estudantes demonstram sintomas de mal-estar psicológico, dizendo ainda que uma vez por semana ou mais, cerca de 62% referem sentir-se nervosos, 44% irritabilidade, 38% deprimidos e uma percentagem similar com dificuldades em adormecer (Matos, Simões, Carvalhosa et al., 2000).

Também os dados do estudo HBSC realizado em Portugal, confirmam esta tendência de uma evolução negativa ao nível dos sintomas de mal-estar nos adolescentes (Matos, Simões, Carvalhosa et al., 2000). Os jovens que apresentam sintomas físicos e psicológicos têm mais problemas no contexto familiar, escolar e com os amigos. Apresentam ainda um envolvimento mais frequente com o consumo de substâncias e violência, comparativamente com os jovens que não apresentam sintomas de mal-estar.

Em suma, Scheidt et al. (2000); Sweeting e West (2003), referem que é importante haver uma intervenção precoce junto da população adolescente, perceber a importância dos comportamentos de saúde e quais os benefícios e consequências dos mesmos no seu crescimento, quer do ponto de vista físico, quer do ponto de vista cognitivo.

O adolescente e a fase de integração social

Durante a adolescência, de acordo com Relvas (2004), o indivíduo passa por diversas descobertas, nomeadamente dos próprios limites, grandes expectativas e interesse por novas experiências, sendo também uma fase onde surgem dúvidas, anseios e questões sobre valores, normas e regras defendidas pelos familiares.

A adolescência é um período marcado por numerosas transformações físicas e sociais. É uma fase de transição e de preparação para o ingresso na vida adulta, durante a qual o jovem confronta novos problemas e lhe são exigidas novas formas de ajustamento social.

É nesta altura que irá haver uma maior identificação, afinidade e proximidade com as opiniões de terceiros, mais concretamente de grupos sociais, e de amigos, o que poderá levar a quebrar as regras e a uma nova postura face à necessidade de integração social e de independência, à autoafirmação do indivíduo e à definição sexual (Schenker & Minayo, 2003; Silva & Mattos, 2004). Tendencialmente, é nesta fase que o individuo sente necessidade de se afastar um pouco da família, podendo até mesmo isolar-se em detrimento dos seus pares, com o intuito de se tornar mais independente e autónomo, dará mais relevância à opinião, ao afeto e até à aprovação de comportamentos e atitudes de terceiros, do que propriamente do seu núcleo familiar, conferindo uma maior importância às suas amizades do que à sua própria família.

Os indicadores de qualidade de vida, nesta faixa etária são: primeiro as amizades, segundo os passatempos e por último a família. No entanto há algumas diferenças entre rapazes e raparigas, ou seja, as raparigas têm uma maior proximidade à família do que dos rapazes (Michek & Loudová, 2014).

O crescimento e desenvolvimento da criança/jovem depende em grande parte do estilo parental. É do conhecimento geral que famílias mais flexíveis e unidas, têm uma maior influência nas crianças e na sua autoestima, prevenindo estados depressivos ou de ansiedade

e, consequentemente, problemas de comunicação e escolhas erradas de amizades. No caso de uma família equilibrada e mentalmente sã, há menor probabilidade do adolescente desenvolver stress, ansiedade e depressão (Abdollahzadeh & Samani, 2010).

Assim como a família, a escola assume um papel fulcral na vida dos jovens, contribuindo desta forma em diversos aspetos, para um crescimento intelectual, divergente entre cada um, e tendo em conta a evolução da sociedade e da humanidade (Rego, 2003).

A personalidade do adolescente é preponderante no seu percurso académico, pois esta irá influenciar o seu desenvolvimento, seja pela sua capacidade cognitiva, seja pela sua estrutura motivacional. Independentemente do seu potencial, esta fase está associada a um momento em que são realizadas escolhas e decisões importantes, relativamente à sua profissão, assim como do padrão de vida futura (Munteanua & Costea, 2010).

Finalizando, é importante uma boa estrutura familiar que fomente no adolescente um desenvolvimento salutar, quer a nível físico, quer a nível psíquico, que queira instruir-se, veja com boas perspetivas a escola no que diz respeito ao seu crescimento pessoal, bem como relacional (Simões, 2007).

Fatores sociais que influenciam o Comportamento de Saúde dos Adolescentes

Pereira (2009), refere que de acordo com os cânones da sociedade, o futuro de uma família está ligado à escolaridade dos seus descendentes, ou seja, é essencial que os pais, e o ambiente familiar em geral, motive as gerações mais novas, dando-lhes apoio e ajuda, capacitando-os para o cumprimento dos seus objetivos e aspirações.

Desta forma, a família é importante para o desenvolvimento da criança, a relação de cooperação entre os binómios irá fazer com que as crianças apreciem a escola e sintam que a família também a valoriza.

Tal como afirma Zenhas (2006, p.23) “a colaboração entre a escola e as famílias promove, nas crianças, sucesso escolar, autoestima, e atitudes positivas face à aprendizagem”.

Relvas (2004), corrobora, dizendo que esta relação de cooperação entre a escola e a família melhora a qualidade de ensino e promove o sucesso escolar. Para Alarcão (2006), a família é um dos principais fatores de intervenção e de influência no processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

A família exerce um papel preponderante para que o adolescente amadureça e se desenvolva, o núcleo familiar é entendido como a base da criação das primeiras relações de cunho afetivo, social e cognitivo. Neste sentido Dessen e Polonia (2007) remete-nos para a necessidade de termos em conta o contexto histórico e cultural dos familiares e da sociedade em geral, em que o adolescente se encontra, havendo influência no tipo de relacionamento interpessoal do seu meio envolvente (Michek & Loudová, 2014).

Os resultados mais recentes do Inquérito Escolar Europeu sobre o Consumo de Álcool e outras Drogas (ESPAD,2011) revelam que, a partir de 2007, houve uma estabilização no consumo de tabaco (ao contrário da tendência descendente que vinha a ser descrita) e um aumento no consumo excessivo pontual de bebidas alcoólicas, apesar da ligeira diminuição no consumo global desta substância; o consumo de drogas ilícitas (predominantemente o canábis) aumentou até 2003, diminuiu ligeiramente em 2007 e tem-se mantido estável desde então. Relativamente à atividade sexual, a idade da primeira relação sexual alterou-se bastante nas últimas duas décadas, evidenciando uma tendência de antecipação, facto que se associa inerentemente a um risco acrescido de infeções sexualmente transmissíveis, gravidez não desejada e interrupção voluntária da gravidez em idades jovens.

De acordo com um estudo de Domingues et al. (2014), verificou-se uma precocidade de início de consumo de tabaco, álcool e canábis, sendo que estes dados são alarmantes. Segundo os autores, é nos possível aferir que o consumo de tabaco leva a outras substâncias. Note-se que estes consumos acontecem geralmente com amigos, onde as saídas à noite são o veículo

para experimentar, levando este tipo de comportamento a um consequente mau desempenho escolar.

Assim sendo, é significativo conhecer o contexto em que os adolescentes estão inseridos, para que entre a escola e a família haja uma reeducação comportamental ou até uma ação de sensibilização sobre o tema em causa, de forma a se agir preventivamente (Simões, 2007).

Verificou-se também uma associação entre a atividade sexual e consumos. Todos estes consumos são preocupantes, assim como o precoce início da atividade sexual, de onde muitas vezes derivam as condutas sexuais de risco. É deveras inquietante a falta de conhecimento relativo às consultas de planeamento familiar, a prevenção de condutas desajustadas deve ser parte integrante dos cuidados de saúde ao adolescente, seja nos serviços vocacionados para a Medicina do Adolescente, seja na Consulta de Pediatria Geral ou em Cuidados de Saúde Primários (Simões, 2007).

As circunstâncias externas e exigências do meio ambiente são um claro condicionante dos comportamentos dos adolescentes, pelo que a implementação de medidas preventivas cabe não só ao profissional de saúde, como também à família, à escola e à sociedade em geral (Simões, Rocha, Malho & Matos, 2002).

Competindo não só aos profissionais de saúde, professores e família como também aos meios de comunicação social, redes sociais, organizações sociais, desportivas e religiosas uma educação para a saúde, desmistificando todos os comportamentos de risco (Matos, 2005).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002), esta educação para a saúde deve dar ferramentas ao adolescente, tornando-o consciente dos comportamentos benéficos para uma boa conduta de saúde, assim como uma perceção dos serviços de saúde que têm à sua disposição, fazendo com que estejam aptos a tomar decisões que incorram numa melhoria do seu estado de saúde e do saneamento do meio em que estão inseridos.

Deve-se agir não só na escola, mas também no núcleo familiar, desenvolver e implementar processos de ensino-aprendizagem, não apenas padronizando e "receitando" comportamentos, mas sim promovê-los de forma conscienciosa, promovendo um olhar atento para os comportamentos de risco que podem ocorrer ou ser desencadeados pelo meio em que estão inseridos. Sendo assim é importante informar a população escolar e familiar para novas formas de comportamentos abusivos que surgem agora de outras formas, não só através do bullying, bem como do cyberbullying, sendo estes por vezes difíceis de identificar e denunciar (Farrington,2001).

Bullying e Cyberbullying

Nos comportamentos de saúde de risco estão inseridos o bullying e o cyberbullying, estes temas têm ganho maior relevância e maior interesse no campo da investigação e intervenção psicológica. O bullying, é visto como um comportamento intencional, prolongado e repetitivo, que pode surgir sob a forma de agressões diretas ou indiretas, relativamente a um indivíduo mais fraco ou com menos poder ou estatuto entre os pares (Olweus & Limber, 2010), este em contexto escolar tem aparecido frequentemente associado à psicopatologia ou à delinquência, podendo os sintomas agravar-se a longo prazo, e em casos extremos levar ao suicídio.

O agravamento destes comportamentos ocorrem quando o bullying e a vitimização surgem associados a diversos fatores ambientais e intraindividuais, sendo primordial que a intervenção vise a prevenção e diminuição da frequência dos mesmos no contexto escolar, devendo esta incidir primariamente sobre estes fatores, necessitando para tal um maior envolvimento e um esforço conjunto da comunidade escolar e das famílias dos alunos para dar atenção, comunicar e agir eficientemente sobre estas situações (Olweus & Limber, 2010; Ttofi & Farrignton, 2011).

Vários estudos vieram comprovar que as crianças e os adolescentes envolvidos no bullying, carecem de determinadas competências emocionais e sociais, que lhes permitam interagir de forma eficaz com os seus pares e responder de forma adaptativa a situações desagradáveis ou ameaçadoras (Mavroveli et al., 2007; Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011).

Nestes casos as intervenções devem promover o desenvolvimento destas competências, e ser dirigidas não apenas às crianças envolvidas diretamente no bullying, mas igualmente aos restantes alunos, que também contactam com estas situações, já que poderão ser aliados importantes na quebra do ciclo de agressões (Massari, 2011).

Note-se que um dos fatores individuais associados à apresentação destes comportamentos que caraterizam o bullying é a inteligência emocional, onde a construção desta demonstra que "os indivíduos diferem na medida em que atendem, processam, e utilizam informação emocional de natureza intrapessoal (p.e. gerir as próprias emoções) ou interpessoal (p.e. gerir as emoções dos outros)" (Petrides, 2009, p.10). Esta diferença ou até capacidade de gerir ou não as suas emoções vai condicionar o adolescente, podendo levá-lo a adquirir um comportamento de saúde de risco.

Derivando do bullying, surge o cyberbullying, conhecido pelo "fenómeno sem rosto" (Oliveira, 2008), o que o distingue do bullying tradicional através de algumas características específicas, que lhe conferem dimensões muito particulares.

Aqui existe uma grande dificuldade em identificar o agressor, podendo haver a pseudo inversão de papéis, onde uma vítima se pode tornar agressor e vice-versa, onde há um aumento significativo de testemunhas, bem como a inexistência de feedback verbal, são os principais aspetos que distinguem o cyberbullying do bullying tradicional (Cruz, 2011).

O cyberbullying vem deste modo, transcender as barreiras do tempo e do espaço pessoal e físico, assentando em fontes de poder associadas a competências no domínio tecnológico, acrescentando novas facetas ao perfil dos agressores, vítimas e observadores. As

consequências inerentes a este comportamento são amplificadas, uma vez que as agressões podem difundir-se facilmente e com uma enorme rapidez, mantendo-se infinitamente presentes no espaço virtual. O anonimato possível e facilitado nas comunicações e interações através da internet acarreta novos aspetos e novos problemas. (Willard, 2005).

Morais (2007), refere como características do uso da internet, a persistência, pesquisabilidade, replicabilidade e invisibilidade, fazendo o anonimato e a invisibilidade parte do velho ditado popular "longe da vista longe, do coração" contribuindo para que estas realidades, sejam muitas vezes consequências e também os critérios de análise empregues para o bullying direto.

Devido às singularidades do ciberespaço, as agressões não necessitam de ser realizadas repetidamente para obterem o efeito pretendido, uma vez que o espaço virtual permite a replicação sucessiva da informação após a sua publicação online, originando, assim, interações essencialmente unidimensionais do agressor para a vítima em tempo não real (Campbell, 2007).

O cyberbullying é pautado por um anonimato de quem o pratica, o que facilita as interações no mundo virtual, originando novos problemas, o que leva a que este tipo de comunicação seja mais aliciante (Neves & Pinheiro, 2009).

A distância que é proporcionada pelas tecnologias, dificulta o feedback imediato, reduz os sentimentos de culpa, remorso e empatia para com as vítimas, e estimula a repetição das ações (Almeida et al., 2008). Contrariamente ao que se passa na escola, sendo que é neste contexto que as interações podem ocorrer mais facilmente tanto com pares conhecidos como com estranhos, possibilitando que os agentes agressores não tomem consciência das consequências dos seus atos sobre as vítimas (Calvete et al., 2009; Oliveira, 2008).

De acordo com (Seeds, Harkness & Quilty, 2010), durante a adolescência há um declínio dos laços afetivos estabelecidos com os pais e do controlo parental, o que contribui para a

redução da intensidade e da frequência da comunicação, e que consequentemente, origina uma redução na fluidez de informação e conhecimento que as figuras parentais têm relativamente aos seus filhos nesta fase do desenvolvimento (Keijsers & Poulin, 2013).

Quando o adolescente está em risco torna-se importante o papel da família, pois será através desta que irá surgir o sentimento de segurança necessário, quando há a prática de Bullying, ou seja, o ideal para a resolução dos conflitos seria o fato de se conseguir ir ajustando a comunicação ao longo da adolescência, utilizando-a assim como estratégia para renegociar a relação, o que provocaria uma maturação e um equilíbrio da mesma (Keijsers & Poulin, 2013).

Família

O conceito de família tem sido objeto de vários estudos nas mais diversas áreas, sendo também categorizado de diversas formas. De acordo com Organização Mundial de Saúde (OMS), a Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem (CIPE - Versão 2) descreve a família como sendo "Grupo: unidade social ou um todo coletivo, composto por pessoas ligadas através de consanguinidade, afinidade, relações emocionais ou legais, sendo a unidade ou o todo considerado como um sistema que é maior do que a soma das partes" (OE,2011, p.115).

Este conceito é tido como um sistema, em que é considerado família quem pertence de forma direta (consanguinidade, ou seja, laços em comum) ou indireta (relações fora do agregado efetivo), podendo também ser visto na sua componente social (Carter et al., 2007).

Este aparece ainda definido de forma holística, estando assente na literatura de Relvas (2004), ressalvando que a família é como um pilar/como uma parede mestra, tendo um papel preponderante na progressão do individuo, desenvolvendo um processo construtivo no seu filho/a, ou seja funciona como um suporte para que este crie uma evolução social/humana.

Em suma, "a família mantém-se como unidade emocional e afetiva"(Figueiredo & Martins, 2010, p.252).

No entanto existem ainda diferentes configurações no que remete para o conceito de família nos dias de hoje, sendo este agora mais vasto, incluindo desta forma, conceitos como famílias monoparentais, reconstituídas e homossexuais (Ribeiro, 2007).

De acordo com Segalen (2000), todas estas novas dinâmicas ou pontos de vista que convergem e assumem o significado da palavra família, direcionam-nos para a forma como a sociedade vai mudando o seu paradigma, a nível da igualdade de género, bem como da sexualidade.

Já Sarti (2005), defende que mesmo com as diferentes significações que abarcam o conceito de família, esta refere-se ao grau e à natureza do parentesco entre indivíduos, mencionando três graus de proximidades, tais como a consanguinidade, aliança e filiação.

Não querendo limitar a visão de algo tão complexo e que pode ser entendido de diversas maneiras. Cremos que para além do conceito é importante tentar entender como é estabelecida esta relação familiar e qual o seu efeito/influência no individuo, resultante desta interação.

Para tal, tivemos em linha de observação o psicólogo Bronfenbrenner (2002) que de acordo com Santos (2008), defende vários níveis em que se baseiam as relações, identificando vários contextos que influenciam o estreitamento das mesmas na forma como o individuo vê e atua no mundo.

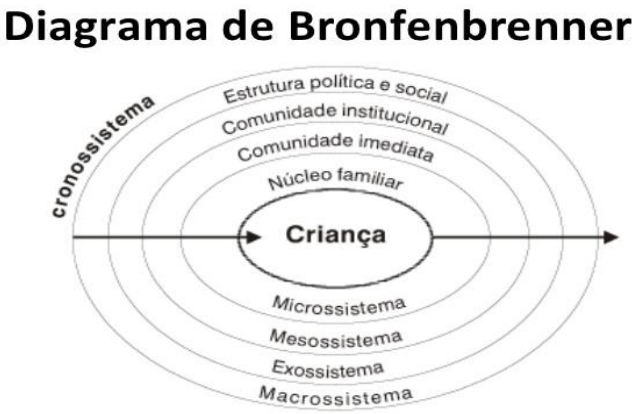

Figura 1 - Teoria ecológica do desenvolvimento.

Figura 2 - Os círculos interligados e inclusos dos macro-, exo-, meso- e microssistemas propostos por Bronfenbrenner (2002), ilustrados com exemplos relevantes para uma criança em idade escolar.

Com este esquema queremos explicitar que a qualidade do ambiente/meio familiar poderá afetar o desenvolvimento do jovem, assim como a sua autoconfiança perante os colegas.

Note-se que na figura o autor Bronfenbrenner (2002) sugere o Microssistema como sendo o parâmetro que mais pode influenciar o indivíduo, pois é neste contexto que ocorre o desempenho de maior número de papéis e de atividades, e onde se estabelecem relações interpessoais pela pessoa em desenvolvimento. É neste contexto que se dão as relações de maior proximidade que por consequência terão uma maior relação de causa-efeito no comportamento e na vida do indivíduo.

O mesossistema compreende as inter-relações e processos que acontecem entre dois ou mais ambientes (neste caso entre a escola e o contexto familiar), onde o individuo se está a desenvolver ao nível académico, físico, psíquico e social, participando nestes dois ambientes de forma ativa (Bronfenbrenner, 2002).

De acordo com Henderson e Mapp (2002), os elementos do ambiente, como a natureza e as funções das atividades escolares; as estruturas interpessoais como contextos do desenvolvimento humano e os papéis são os mesmos do microssistema. Salientando a importância das interações família-escola, em que o envolvimento dos pais nas atividades escolares, tem sido descrito na literatura como um fator de melhoria de sucesso escolar.

Apesar de todos os sistemas serem relevantes e de extrema importância, de acordo com o nosso tema de trabalho, há um sistema que padroniza todo o processo de evolução do adolescente, sendo este o microssistema familiar; tal como refere Bronfenbrenner (2002), a família é o sistema mais importante no processo de desenvolvimento da criança/adolescente.

Esse vínculo afetivo irá influenciar o adolescente para um bom ou mau desempenho escolar.

“Por falta de um contato mais próximo e afetuoso, surgem as condutas caóticas e desordenadas, que se refletem em casa e quase sempre, também na escola em termo de indisciplina e de baixo rendimento escolar” (Maldonado, 1997, p.11).

O papel dos pais é fundamental e crucial para um desenvolvimento salutar do jovem quer a nível físico, mental e relacional com o meio onde este se insere. (Relvas, 2004).

Mediante Sampaio et al. (2011), deve-se ter em conta os recursos psicológicos pessoais da identidade parental (saúde mental dos pais, a qualidade das representações internas dos relacionamentos afetivos e o historial de desenvolvimento), as fontes contextuais de apoio (rede social de apoio proporcionada pela família, amigos e parceiros) e por fim, mas não menos importante as características do jovem (temperamento).

De acordo com Alarcão (2002) e com Sampaio et al. (2011) houve um aumento de divórcios na sociedade portuguesa após o século XX, que contribuíram para que houvesse uma reorganização do núcleo familiar, assim como um reajustar psicológico perante uma realidade que se torna cada vez mais comum, e que culmina em configurações familiares diferentes e divergentes do que era “convencionado”, tal como famílias monoparentais, alargadas e reconstituídas, entre outros modelos.

Nos CENSOS 2011, surge a Família Reconstituída, como "aquela constituída por um casal de direito ou união de facto, com filho (s), em que pelo menos um deles seja filho natural ou adotado, apenas por um dos membros do casal (fruto de uma relação anterior)" (INE, 2012, p.252).

Rios e Gomes (2009), classificam os tipos de famílias como organizações familiares, diferentes do modelo tradicional, patriarcal, originando novas formas de arranjos familiares, e requerendo esta situação um novo enquadramento do conceito também na área da saúde.

A tipologia vai diferindo podendo ser consultada e constatada na CIPE Versão 2011, "a Família Nuclear é constituída pelo marido, esposa e um ou mais filhos; a Família

Monoparental é constituída por uma figura parental única - mãe, pai ou outro cuidador - e a presença de uma ou mais criança ou outros dependentes; a Família Alargada consiste em mais do que apenas os pais e os filhos" (OE, 2011, p.115).

Com todas estas novas configurações de família, surgiu a necessidade de identificar um estudo que aferisse no que consiste estas diferentes formas de funcionar como família. Assim sendo, um dos modelos mais utilizados para o estudo do sistema familiar é o modelo Circumplexo do Sistema Conjugal e Familiar de Olson (2000), que se centra em três dimensões: a coesão, a adaptabilidade, e a comunicação.

Os autores Olson e Gorall (2003), referem que a coesão é definida como sendo a conexão emocional entre os membros familiares, a adaptabilidade como a flexibilidade da estrutura familiar para se adaptar a novas circunstâncias, e a comunicação como uma facilitadora das duas anteriores dimensões.

O que nos leva a refletir, que de acordo com este modelo de estudo, as famílias com uma boa coesão e adaptabilidade terão uma maior probabilidade de serem mais equilibradas, uma vez que conseguem adaptar-se respondendo de forma adequada às mudanças que forem surgindo durante o seu ciclo de vida familiar. Mediante esta abordagem, Castilho (2003), afirma que esta dinâmica familiar irá emergir das interações entre cada elemento e dos papéis desempenhados, sendo cada um destes, único e complementar dos restantes.

É importante pensarmos que todo o modelo/sistema possui limites, e que estes se podem tornar linhas ténues mais ou menos permeáveis ao contexto externo.

Minuchin (1990), dá como exemplo, que as famílias problemáticas têm limites pouco rigorosos, com fronteiras mal definidas ou excessivamente permeáveis, isto significa que a entrada de influências do exterior é mais fácil e potencialmente mais poderosa, podendo resultar em comportamentos de saúde de risco.

Face ao exposto, para Relvas (2004) o conceito de família tem sido um continuum alvo de transformações, uma vez que a sociedade vai alterando os seus comportamentos, redirecionando e inovando o que estava “balizado” anteriormente, claro que estas mudanças quer tipológicas quer de senso comum, requerem habilidades para que se salvaguarde o equilíbrio em prol da manutenção e funcionalidade familiar adequada. Afirma ainda que a estrutura familiar tem como base as relações/interações afetivas e sociais, onde são estabelecidos os papéis e funções a serem exercidos por cada um dos seus membros, sendo efetuada uma organização própria de acordo com o núcleo familiar, distinguindo diferentes ações para o desenvolvimento, proteção, socialização/educação e transmissão de conhecimentos gerais.

Com isto, pretende dizer-se que as famílias organizam-se de diferentes formas, consoante as suas características, havendo um ajuste no seu funcionamento e no cumprimento de algumas regras, contudo, integra influências externas, e depende delas, no entanto possui capacidade de coesão e consistência nos jogos dinâmicos (Alarcão,2006).

Relvas (2004), refere a essência de cada família e a importância da observação quando estamos a estudar um problema de saúde, uma vez que não existem duas famílias idênticas.

Todos estes fatores contribuem para que o jovem se transforme e se espelhe no que o acompanha no seu crescimento estrutural psíquico.

Martins (2002) afirma que a família é a nossa realidade, pois nascemos numa família, desenvolvemo-nos dentro de um ambiente familiar e de seguida partimos em busca da criação da nossa própria nova ramificação de família.

Diante do exposto, olhamos para a família numa perspetiva ecológica, e deparamo-nos com a Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano, descrita por Urie Bronfenbrenner, que de acordo com Santos (2008, p.28), é essencial para "compreendermos de que forma os fatores dos sistemas exteriores à família, podem influenciar o bem-estar das crianças e

jovens", sendo que os fatores estão inseridos de acordo com o contexto vivenciado pelo indivíduo em desenvolvimento (Narvaz & Koller, 2004).

Tudo isto impele e afeta os filhos quer positivamente, quer negativamente no seu crescimento, formação de identidade e na forma como se relacionam entre os pares.

Para Figueiredo (2012), o funcionamento da família carece de um sistema familiar, com responsabilidades partilhadas, demonstração de sentimentos, capacidade e flexibilidade nas tomadas de decisão, sendo identificadas e adotadas forças e recursos de acordo com os princípios assentes nesse sistema familiar.

Para Araújo e Santos (2012), uma família saudável, é a que impulsiona os seus membros para um bom crescimento, mantém a coesão familiar, tem como prioridade as suas necessidades básicas, reconhecendo, valorizando e tendo um papel conciliador, demonstra flexibilidade para mudanças, e consegue adaptar-se perante fases menos boas.

Para Falcão (2010), o antónimo de família funcional, converge para o termo família disfuncional, sendo utilizado com frequência e direcionado para uma dimensão negativa do estado mental e não só na saúde física. Derivando deste termo, e sendo categorizado como integrantes, indivíduos que tendem a ser egocêntricos, possuindo vínculos frágeis, causando impressão de instabilidade emocional, não conseguindo reestruturarem-se após novas situações de crise. Todos estes fatores desencadeiam assim comportamentos de risco, que poderão culminar num desempenho escolar menos abonatório. É deveras importante ter a noção que do seio familiar proveem diferentes estilos parentais, que irão afetar diretamente a forma de coesão/união familiar, como negativa ou positiva. Havendo a necessidade de definir e compreender no que é que convergem os estilos parentais nos tempos que correm.

Parentalidade

Segundo a perspetiva de Çakir (2012), a qualidade do desenvolvimento humano advém do tipo parentalidade exercido no núcleo familiar, a forma como se evolui fundamenta a base da

estrutura e funcionamento psíquico, contribuindo decisivamente para o comportamento de cada individuo.

Parafraseando Cruz (2005, p.13), a parentalidade pode ser definida como o "conjunto de ações encetadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos seus filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e fora dela, na comunidade". Assim, a relação entre pais e filhos torna-se primordial, assumindo um papel essencial dentro das relações familiares. Enquanto cuidadores da criança, os pais tornam-se os principais agentes da sua socialização, a nível comportamental, emocional e de desenvolvimento cognitivo. Contudo, nunca se pode assumir que é o modo de ser e de agir dos pais a influenciar decisivamente em determinada direção os filhos, pois outros fatores estão implicados, como a hereditariedade, a idiossincrasia de cada filho, a sua idade, o número de irmãos e ainda outros fatores familiares e extrafamiliares.

Machado (2007) afirma que os pais têm funções específicas para com os filhos, tais como assegurar a sua sobrevivência, o crescimento e socialização nos comportamentos de comunicação, diálogo e simbolização; proporcionar aos filhos um ambiente de afeto e apoio; estimular os seus filhos; tomar decisões, tendo em conta os outros contextos educativos nos quais a criança se integra. Apesar dos pais agirem frequentemente pelas e no lugar das crianças em situações em que estas ainda não desenvolveram competências, não quer dizer que a criança não tenha um papel a desempenhar como agente ativo. Até porque não são apenas os pais que influenciam os seus filhos na forma de estar e de ser, o oposto também se verifica, pois de acordo com Bronfenbrenner (2002), as relações diádicas são recíprocas e promovem o desenvolvimento de ambos os elementos da díade quando um deles evolui. As relações entre pais e filhos são então bidirecionais, mas também influenciadas por fatores externos (e.g.: cultura, nível socioeconómico, etc.).

O conceito de parentalidade pode ter diferentes olhares e como tal diferentes interpretações de acordo com o sujeito, dependente do contexto sociocultural em que este esteja inserido (Cruz, 2005).

Mediante a literatura de Cruz (2005), Weinfield, Sroufe e Egeland (2000), as ideias e os ideais de parentalidade derivam das experiências vivenciadas por cada individuo que se torna pai ou mãe. Existindo múltiplos fatores que podem influenciar e afetar a parentalidade.

De acordo com Belsky (2005), o stress que é desencadeado por tensões maritais, pode levar a uma falta de disponibilidade física e emocional para assumir o papel de progenitor, o que pode afetar negativamente a relação e o acompanhamento dos filhos.

No modelo ecológico de Bronfenbrenner (2002) a harmonia marital aparece como um fator de influência na parentalidade, pois pais mais satisfeitos com a sua relação tendem a ter atitudes mais positivas quanto à execução dos seus deveres parentais.

Já Karraker e Coleman (2005), salientam que a parentalidade pode ser influenciada por características das próprias crianças, nomeadamente o sexo e características de personalidade, complementando esta ideia está o autor Oliveira (1994) ao mencionar ainda outras variáveis, tais como a sua idade, o número de irmãos e ainda outros fatores familiares e extrafamiliares. Todas estas afeções de parentalidade, têm como resultado diferentes tipos de estilos parentais.

Estilos parentais

Os estilos parentais representam o "conjunto de atitudes que são comunicadas à criança/jovem e que, em conjunto, criam um clima emocional, no qual os pais atuam de determinada forma" (Darling & Steinberg, 1993, p.488).

As práticas educativas (parentais), por outro lado, dizem respeito aos "comportamentos, com objetivo específico, através dos quais os pais expressam os seus deveres parentais" (Darling & Steinberg, 1993, p.488).

Ainda, segundo alguns autores (Hart et al., 1998), estas podem ser definidas como estratégias (castigos e recompensas) empregues pelos pais de modo a orientar os filhos na direção de determinado propósito (adaptação social, êxitos académicos).

O modelo teórico de Baumrind (1966) teve um papel preponderante nos estudos até então realizados sobre o tema educação pais-filhos, este foi o mote para um novo conceito de estilos parentais, note-se que este veio integrar outros aspetos, nomeadamente os aspetos emocionais e comportamentais. De acordo com o modelo acima mencionado, o autor propôs diferentes tipos de controlo parental. Definindo três tipos: o autoritativo, o autoritário e o permissivo.

A autora define que os pais considerados autoritativos, tentam direcionar as atividades do adolescente de forma racional e orientada, onde é cultivado o diálogo, a partilha e poder de argumentação, ainda assim controlam quando há divergências, mas não restringem a criança. Compreendem que cada criança tem os seus interesses, e cabe ao adulto orientá-la, apesar do desejo que esta tenha ou não, será direcionada perante a perspetiva do adulto o que é melhor para o seu percurso académico e social.

Já os pais autoritários, são caracterizados como os que definem o comportamento da criança, modelando-o de acordo com os seus ideais e controlando-os através de regras pré-estabelecidas no que diz respeito às condutas a seguir, vendo a obediência como algo que deve ser absoluto e estimado e quando estes fatores não são cumpridos ou respeitados pela criança, há a punição fazendo com que entrem em conflito de acordo com o que para eles está certo.

De acordo com Baumrind (1966), os pais permissivos, não são apologistas de punições, apresentando uma conduta mais recetiva de acordo com as características da criança, percebendo os desejos e ações da criança, demonstrando uma postura mais disponível para ajudar a que a criança alcance o que deseja, havendo um backup por partes dos pais no que

diz respeito ao seu comportamento, não havendo a necessidade nem a pretensão destes pais em moldar ou direcionar o seu comportamento.

Maccoby e Martin (1983) reorganizaram o estilo permissivo, dividindo-o em dois estilos, nomeadamente o indulgente e o negligente, sendo que estes foram ainda explorados segundo duas dimensões, tais como a exigência e responsividade.

Note-se que de acordo com as particularidades de cada estilo pudemos considerar o seguinte, que pais considerados autoritários apresentam um maior grau de exigência, não havendo responsividade, onde as exigências dos pais não são consonânticas com as dos filhos não havendo aceitação por parte dos progenitores, sendo espectável que os pedidos e exigências da criança sejam inibidas; os pais indulgentes são responsivos e são exigentes; os pais autoritativos coexistem numa reciprocidade entre a exigência e a responsividade, onde os filhos devem corresponder às exigências dos pais, bem como o contrário deve suceder ; pais negligentes não são exigentes nem responsivos, tendem a conceder todos os pedidos da criança, de forma a que estas fiquem satisfeitas e que estes não tenham que "perder" mais tempo. Note-se que o estudo inseriu também desta forma famílias negligentes. Contudo surge a necessidade de distinguir o que diz respeito ao estilo parental negligente e o que é a negligência abusiva, sendo esta uma prática de violência para com a criança tendo em conta o que consta na literatura acerca dos maus tratos.

Segundo Roig e Ochotorena (1993), é tido como negligência, todo o maltrato ou abuso, que ocorre quando os responsáveis não satisfazem as necessidades básicas (físicas, sociais, psicológicas e intelectuais) nem as levam a cabo.

O estilo parental negligente, converge para os pais que não querem ter responsabilidade, não se envolvem e não dignificam os seus papéis como pais, afetando a sua relação com os filhos, que vai ficando cada vez mais degradada com o avançar do tempo.

De acordo com Weber, Viezzer e Brandenburg (2002), os filhos de pais autoritativos estão associados a um melhor desempenho, a um maior usufruto de estratégias de adaptação e possuem um maior grau de otimismo perante a vida em sociedade. Todos estes fatores levam a que haja uma maior competência ao nível social e académico.

Segundo Oliveira et al. (2002), referem que os filhos de mães autoritárias apresentam comportamentos violentos tais como, a agressão verbal ou física, a destruição de objetos, a mentira, existindo ainda uma retração social, podendo culminar num estado depressivo ou de ansiedade.

Patock-Peckham, Cheong, Balhorn & Nagoshi (2001), consideram que os filhos de pais autoritários tendem a ter um desempenho académico moderado, demonstrando um comportamento adequado, contudo possuem pouca destreza relacional com o outro, revelando baixa autoestima e um alto índice de depressão.

Alguns estudos realizados por Cohen & Rice (1997), revelam que os filhos de pais permissivos tendem a apresentar uso de tabaco e álcool, enquanto que Patock-Peckham, Cheong, Balhorn & Nagoshi (2001) identificam outras características nomeadamente, a baixa capacidade de autorregulação e baixa habilidade de reação a conflitos.

Corroborando este estudo está Quintin (2001), aferindo que quando subdividimos os estilos parentais em permissivos em indulgentes e negligentes, percebemos que os que são menos bem-sucedidos são os filhos de pais negligentes, possuindo baixo rendimento escolar, sintomas depressivos e baixa autoestima, podendo ainda ter um desenvolvimento atrasado, problemas afetivos e comportamentais, apresentando um maior índice de stress.

É preciso ter em conta que os estilos parentais irão influenciar não só o desenvolvimento dos filhos, mas também o estilo parental que os filhos poderão adotar futuramente. Havendo a chamada “transmissão intergeracional” de estilos parentais (Quintin, 2001).

Podemos entender o estilo parental como um meio que influencia os filhos através das práticas executadas pelos pais, de acordo com as crenças e os valores defendidos, bem como a exigência e modo de atuação de cada núcleo parental (Alvarenga, 2001).

Como tal é importante diferenciar o estilo da prática parental, Alvarenga (2001), refere que esta corresponde a comportamentos definidos por conteúdos específicos em que são utilizadas estratégias de forma a limitar ou até inibir comportamentos considerados inadequados ou incentivar a ocorrência de comportamentos adequados.

Os estilos constituem o conjunto de atitudes dos pais, ou seja, como "manifestações deles em direção a seus filhos que caracterizam a natureza da interação entre esses" (Reppold, Pacheco, Bardagi & Hutz, 2002, p.23).

Uma das explicações relevantes sobre estilos e práticas parentais é a de que as pessoas tendem a repetir, ao serem pais, o modelo aprendido em sua própria família. Fischer (1983) sublinha que o relacionamento da mãe com a avó materna tem um profundo impacto na maneira como esta cuidará do seu próprio filho.

Lundberg, Perris, Schlette e Adolfsson (2000), ao estudarem a transmissão intergeracional, concluíram que há correlação entre os valores experienciados e os que são transmitidos a futuras gerações.

Bowlby (2001) propôs que as pessoas internalizam as experiências com seus significantes na forma de modelos de relacionamento e que estes, uma vez formados, são resistentes a mudanças.

Enquanto as pessoas que exploram os relacionamentos fora da família, provavelmente escolhem parceiros que aprovam e validam as suas estratégias internas e, quando estas pessoas se tornam pais, geralmente estabelecem com os seus filhos um padrão de relacionamento similar (já conhecido), pois, uma vez estabelecida esta dinâmica de relacionamento, estes padrões tornam-se resistentes a mudanças.

Segundo um estudo realizado por Kretchmar e Jacobvitz (2002), as mães que se lembram de terem sido aceites pelas suas próprias mães quando eram crianças e que tiveram relacionamentos equilibrados (com alta exigência e responsividade) são mais sensíveis e menos intrusivas com seus filhos. Podemos concluir com este estudo que a dinâmica de relacionamento que é experienciada é transmitida de geração em geração e que esta normalmente é recriada.

De acordo com Vitali (2004), quando se faz a comparação intergeracional, surge com maior destaque o papel da figura materna na educação dos filhos, sugerindo que a função da mãe seja mais sólida e próxima do que a do pai.

Este autor verificou ainda que os casos de estilos parentais que se transmitem são amplamente superiores aos de não-transmissão, confirmando que o estilo das mães é o que é passado com maior frequência.

Contudo com toda a evolução cultural, social, demográfica e económica, ocorreram também alterações nos estilos parentais, caraterizando-se por uma "transição do modelo tradicional – controlador, assimétrico e autoritário – para um dito 'moderno', mais centrado na criança, que valoriza a comunicação e a independência dos filhos" (Biasoli-Alves, Caldana & Silva, 1997, p.51).

Escola

A escola irá espelhar as relações estabelecidas no contexto familiar, assim sendo iremos falar acerca da escola, bem como do conceito de educação, pois ao falarmos sobre o conceito de escola é impossível dissociá-la do conceito de educação (Rego, 2003).

Para Cabanas (2002, p.57) a educação consiste numa reorganização do que é experienciado. Enquanto Moura (2015, p27) defende que a educação deve ter como definição algo libertador ou "problematizador", cujo o objetivo é de estimular a criatividade dos alunos, fomentando assim o diálogo e aprendizagem quer do professor, quer da criança/jovem.

Desta forma, segundo Carvalho (2008) a educação é designada como sendo um processo de integração da criança/jovem na cultura, permitindo-lhe uma visão/espírito mais criativo, quer nos seus projetos profissionais, quer na sua vida pessoal. Tornando-se assim num processo pessoal inserido em contexto sociocultural, permitindo ao individuo uma construção de si mesmo de forma mais ampla. Desta forma podemos dizer que o conceito assume um papel importante do ponto de vista sociocultural, visto que o sujeito está condicionado ao meio social e cultural no qual se insere, e a educação é integrada conforme a cultura.

O individuo tem de se adaptar às diferentes situações com que se vai confrontando, tornando assim a educação como um processo de socialização e transformação social (Cabanas, 2002).

Por outro lado, na visão humanista de Simões (2007, p.43) a educação é a "orientação do desenvolvimento, mas, de acordo com uma conceção, que tem em conta a eminente dignidade e superioridade da pessoa humana e a transcendência da ordem moral". Esta perspetiva aponta para uma conceção de que o humano é um ser livre, moral e autónomo (Gonçalves, 2010, p.75).

O conceito de educação pode ser alvo de diferentes definições, podendo este definir-se como "uma caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade realizam com a ajuda e o apoio de outros membros" (Gonçalves, 2010, p75-76).

Para a sociedade a escola é uma extensão da família, dado que é através da mesma que se consegue desenvolver indivíduos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. Uma das grandes premissas da escola é proporcionar um ambiente favorável e este é um grande desafio, pois nem sempre é fácil suprir as necessidades, de forma a ter um papel eficaz e eficiente na vida de cada adolescente (Symanski, 2001).

Diante de toda esta enorme responsabilidade, percebe-se que o papel da escola supera a simples condição de mera transmissora de conhecimento.

A escola tem um papel preponderante na contribuição do sujeito, tanto do ponto de vista do seu desenvolvimento pessoal e emocional, quanto da constituição da identidade, além de sua inscrição futura na sociedade (Symanski, 2001, p.90).

De acordo com Torres (2006), uma das funções sociais da escola é preparar o cidadão para o exercício da cidadania vivendo como profissional e cidadão. O que quer dizer que a escola tem como função social democratizar conhecimentos e formar cidadãos participativos e atuantes.

Relação Família-escola

É inquestionável o papel dos pais na forma como os adolescentes/jovens veem e encaram a escola, sendo importante tornar a escola como um propulsor de crescimento cognitivo e social (Bhering, 2003).

O envolvimento dos pais, conforme salientado por Silva (2001), está relacionado com as atividades de escolarização da criança.

Segundo Bhering e Siraj-Blatchford (1999), este tipo de envolvimento pode estar relacionado com as atividades ligadas ao processo ensino-aprendizagem, efetuadas em casa ou na escola. As atividades elaboradas com os pais de forma a ajudarem os seus filhos serão mais diversificadas, tendo em conta a escolarização dos pais. As premissas assentam no princípio em que os pais que estão presentes na vida dos filhos, ajudando-os nas tarefas escolares diárias, além de estreitarem as suas relações entre pares também os motivam, e contribuem para que os mesmos tenham uma perceção e apreciação positiva da escola, com momentos de partilha e aprendizagem, proporcionando um fortalecimento na relação.

Parafraseando a metáfora de Bhering e Siraj-Blatchford (1999), as famílias e as escolas são como ilhas, ou seja, para serem eficientes e produtivas, dependem dos produtos umas das outras. Quem auxiliará nos processos de troca dos produtos entre as ilhas serão os navios e barcos, que representam a comunicação, envolvimento e ajuda. A forma como professores e

responsáveis (sujeitos ativos das ilhas) estabelecem trocas entre si, ou seja, se comunicam, vai determinar a natureza das relações, a utilidade e função dos produtos trocados, desta forma, a comunicação é um fator essencial, conforme afirmam as autoras:

> "É preciso então que a escola e os pais se relacionem mais claramente e que as "negociações" sejam feitas de modo a suprir ambos os lados satisfatoriamente, sendo o elemento básico a comunicação. Todas as outras formas de envolvimento de pais se apoiam nos meios usados para entender um ao outro" (Bhering e Siraj-Blatchford, 1999, p.204).

A escola é considerada uma instituição que pode iniciar os processos comunicativos, no entanto se não desenvolver maneiras eficazes e adequadas para realizar esta comunicação, haverá repercussões negativas nas relações entre o professor/aluno, aluno/aluno, pais/professores e pais/filhos (Bhering, 2003).

De acordo com o autor acima mencionado, se houver uma boa comunicação e um bom envolvimento dos pais na vida social e escolar do adolescente este terá o ímpeto para se empenhar mais ao nível escolar, refletindo o interesse que vê em casa.

É reconhecido pelo Ministério da Educação (ME) a importância de ser promovido o contato e a cooperação entre a família e as instituições escolares, na medida em que estes dois sistemas contribuem para a educação de cada criança, sendo fundamental a existência de uma relação próxima entre os dois (ME, 1997, p.43).

Segundo Marques (2001, p.12),

> "Não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos."

A relação entre a família e a escola tem como papel fundamental estabelecer e proporcionar a criação de um elo de ligação que potencie o desenvolvimento da criança. Logo, os profissionais de educação e famílias têm um papel ativo na educação das crianças, pois "esse papel e as regras que o regem precisam de ser negociadas, discutidas e construídas por todos os intervenientes" (Sarmento & Marques, 2002, p.47).

Bronfenbrenner (2002) refere que o desenvolvimento do indivíduo consiste num processo de interação bidirecional que é estabelecido entre as características da pessoa e do seu contexto. O individuo compreende os contextos e adequa o seu modo de agir, de acordo com a perceção que tem acerca do que o rodeia e aqui está assente o papel fundamental do ambiente em que o mesmo se desenvolveu. O ambiente inclui tudo o que é exterior ao organismo, tal como professores, família, normas sociais e instituições.

Segundo Rego (2003), a família e a escola dividem funções sociais, políticas e educacionais, colaboram e influenciam na formação do individuo, tal como Dessen e Polonia (2007):

> "Na instituição escolar, os conteúdos curriculares certificam o ensino e aprendizagem do conhecimento onde há uma maior preocupação por parte da escola. Na família, as preocupações principais já são outras, entre elas o processo de socialização da criança, a proteção, as condições básicas e também o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo de seus componentes."

Ambas as instituições realizam um trabalho educacional com a criança, porém um pouco diferenciado, mas com o mesmo nível de importância.

Dessen e Polonia (2007) afirmam que a escola e a família estão encarregues em transmitir o conhecimento para a criança, mas a diferença acontece de acordo com o ambiente em que essa criança está inserida. No ambiente escolar essa transmissão ocorre de uma maneira diferenciada da que ocorre no ambiente familiar, a escola e a família são essenciais para o

desenvolvimento da criança, para incentivar ou até mesmo bloquear o crescimento físico, intelectual, emocional e social da mesma.

Diante disso, Dessen e Polonia (2007, p.22), concluem que:

> "Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva."

O papel relacional da família tem um impacto importante na forma como estes influenciam o comportamento da criança, bem como o seu modo de pensar e agir. Esta influência pode ser utilizada pela escola de forma a desencadear um maior envolvimento dos pais.

Sobre a participação dos pais na escola, Paro (1999, p.4) defende que:

> "Entretanto, não se trata, nem dos pais prestarem uma ajuda unilateral à escola, nem de a escola repassar parte do seu trabalho para os pais. O que se pretende é uma extensão da função educativa (mas não doutrinária) da escola para os pais e adultos responsáveis pelos estudantes. É claro que a realização desse trabalho deverá implicar a ida dos pais à escola e seu envolvimento em atividades com as quais ele não está costumeiramente comprometido."

Assim sendo, a escola tem o dever e a responsabilidade de incentivar e criar oportunidades para que a família se sinta confortável de forma a estabelecer uma participação efetiva na vida escolar do aluno.

Por natureza todos os pais pensam no futuro dos filhos, e muitos tentam orientá-los de forma a que obtenham sucesso com as escolhas realizadas, sendo assim a escola pode munir-se deste pensar para estreitar a relação de forma a favorecer as aprendizagens, e culminar num

bom aproveitamento académico e social.

Nogueira (2006, p.161) ressalta que:

> "Os pais tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade. Para isso, mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar – o qual, por sua vez, ganha importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais."

O que tornará a aprendizagem significativa será a presença de um mediador, não importando quem seja, apenas que esteja presente. A escola tem a responsabilidade de trazer para dentro do seu convívio as diferentes vivências que as crianças trazem do âmbito familiar, ensinando-os e guiando-os a partir daquilo que vivenciam fora do contexto escolar.

A respeito dessa relação entre família e escola, Paro (2007, p.14) pontua que:

> "O "querer aprender" é também um valor cultivado historicamente pelo homem e, portanto, um conteúdo cultural que precisa ser apropriado pelas novas gerações, por meio do processo educativo. Por isso, não cabe à escola, na condição de agência encarregada da educação sistematizada, renunciar a essa tarefa. Por isso é que não tem sentido a alegação de que, se o aluno não quer aprender, não cabe à escola a responsabilidade por seu fracasso."

A escola é responsável pela educação da criança, independentemente de demonstrar ou não vontade em aprender.

É importante compreender que há diferentes tipos de envolvimento entre os contextos familiares e escolares, como tal Joyce Epstein (1992) refere diferentes tipologias para o efeito.

As obrigações essenciais dos pais**,** são as ações e atitudes da família em relação à prevenção e promoção da saúde, proteção, como também repertórios evolutivos, para tal,

devem criar um ambiente propício para uma boa aprendizagem escolar, bem como uma atenção frequente para a orientação das tarefas escolares de forma a adquirirem hábitos de estudo.

A escola**,** deve ter por normas explicar as regras, os métodos e o tipo de avaliação aos pais, dando-lhes a possibilidade de participar ativamente nas estratégias adotadas, como também evidenciar os progressos da criança face ao programa vigente.

É importante a escola e os pais trabalharem em equipa, pois os envolvimentos em atividades de colaboração auxiliam assim a comunidade escolar, e afetam a aprendizagem e o aproveitamento.

Este trabalho deve continuar a ser efetuado em casa, ou seja, os pais devem acompanhar e ajudar nas tarefas escolares, agindo como se fossem mediadores de aprendizagem, dando continuidade ao que é desenvolvido na escola de forma a que haja uma consolidação eficaz.

O envolvimento dos pais no projeto político da escola**,** remete para uma participação ativa nas tomadas de decisão quantos aos projetos escolares, à semelhança de uma associação de pais.

Com estas cinco tipologias o adolescente estaria sempre acompanhado, haveria interesse na sua evolução e esta aliança entre escola e pais funcionaria como um impulsionador de aprendizagens, fazendo com que houvesse um bom desenvolvimento a todos os níveis.

Portanto, o papel que a escola possui na construção dessa parceria é fundamental, devendo ter em consideração a necessidade da família, levando-as a vivenciar situações que lhes possibilitem sentirem-se participantes ativos nesta parceria e não apenas meros expectadores.

É importante que haja esta união entre a família e a escola, pois como diz Arroyo (2000, p.16):

> [...] os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas. Trocando questionamentos seus, de seu tempo

> cultural, trocando incertezas, perguntas, mais do que respostas, talvez, mas trocando.

Percebe-se dessa forma, que a interação família/escola é necessária para que ambas conheçam as suas realidades e as suas limitações e que permitam um entrosamento entre si, para que haja sucesso educacional do filho/aluno.

Papel do professor

O professor tem um papel muitíssimo importante no processo de aprendizagem, bem como na ponte entre a escola e a família, sendo este um facilitador/mediador e um recurso em toda esta aliança (Nunes & Ponte,2010).

> Mizukami (1986, p.38) "O professor em si não transmite conteúdo, dá assistência, sendo facilitador da aprendizagem. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. A atividade é considerada um processo natural que se realiza através da interação com o meio. (...) O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam".

O professor integra também desta forma valores e significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura como defende Vygotsky (1991), advogando que o meio circundante é espelhado no comportamento e na forma de aprender da criança/adolescente, sendo importante perceber o meio em que esta está inserida para que haja uma boa orientação e consequentemente um bom desenvolvimento de aprendizagens (Fontes & Freixo,2004).

O professor deve ter uma relação recíproca, mútua e humanista com o aluno, favorecendo assim uma aprendizagem com base numa criação advinda do aluno, promovendo uma criação contínua de si mesmo através de uma criação livre e espontânea em que criar passa a significar criar-se, levando assim a um processo evolutivo no que diz respeito à realização de aprendizagens (Oliveira-Formosinho,2003).

> Bertrand (2001, p.47) considera a importância da mudança referindo Rogers (1969), que destaca as condições da mudança como fundamentais: "mudar alguém é permitir-lhe que mude! Há que seguir a sua própria interpretação da sua própria experiência e deixar os outros viver a sua própria liberdade".

O professor deve guiar essa liberdade, é nessa "Tour" de liberdade que o professor deve orientar para que as aprendizagens se concretizem, indo sempre de encontro ao que o aluno necessita (Neto,2003).

Lopes da Silva e Sá (1993, p.26) consideram que os "...estados afetivos e motivacionais têm sido reconhecidos como importantes fatores que afetam o sucesso e o insucesso escolar, especialmente no caso de alunos e alunas que, embora possuindo capacidades intelectuais médias ou acima da média, apresentam um baixo rendimento escolar".

Para além disso Carita, Silva, Monteiro e Diniz (2001, p.35) referem que o "sucesso depende do que cada um sabe sobre o processo de aprendizagem e sobre si próprio enquanto aprendiz, ou seja, do seu nível de conhecimentos metacognitivos".

Assim sendo a escola tem um papel preponderante na vida da criança, pois deve proporcionar ferramentas que lhe permitam aprender de forma aprazível, motivando-os sempre, para que esse processo se dê de forma autónoma.

Spinath (2005) advoga que este prazer em aprender encontra-se diretamente relacionado com a motivação da aluna ou aluno, a qual constitui um fator vital para qualquer processo de aprendizagem. A motivação é o motor do sucesso da aprendizagem, ou seja, impulsiona o interesse e confiança, como a realização de tarefas, prestar atenção, despender esforços e demonstrar persistência.

A motivação apresenta dois fatores motivacionais, a extrínseca e a intrínseca. Na primeira há um motivo para a ação, proveniente de recompensas, prémios, aprovação por realizar algo

em troca, a segunda é caracterizada pela satisfação pessoal, ou seja, é quando há interesse próprio, força de vontade e competência do próprio.

Se o meio/ambiente não for favorável, pode fazer com que o processo de aprendizagem da criança se dê de forma distinta, tendo uma relação direta com a sua motivação e por sua vez com a aprendizagem. É necessário que o professor se torne um mediador, conseguindo relacionar-se com os pais, de forma a tentar que os seus comportamentos sejam benéficos para a criança, tornando o ambiente familiar mais leve e co-responsável pelo processo de ensino aprendizagem, pois tudo está relacionado (Formosinho, Lino & Niza,2007).

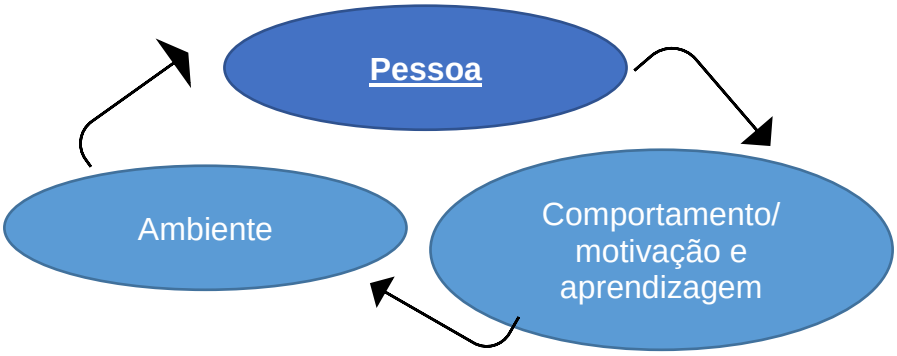

Figura 3 - Análise Triádica do funcionamento do processo de auto-regulação de aprendizagem (Bandura,1986).

Estes três fatores aqui apresentados na Figura 3, estão diretamente relacionados com o processo de aprendizagem e pode ser adquirida de diversas formas e em cenários diferentes.

Com o avançar do tempo o conceito de aprendizagem foi diversificando o seu significado, adaptando-se aos diferentes modelos de aprendizagem. (Spinath,2005).

Uma das pedagogias vê a criança como sendo o centro da ação, sendo esta capaz de originar aprendizagens, orientada pelo professor, dando relevo à forma e à temática a aprender, como o Movimento Escola Moderna (MEM) (Oliveira-Formosinho,2003).

Nesta pedagogia, a aprendizagem é feita de acordo com o gosto e preferência do grupo de crianças, criando-se em conjunto um mapa de projetos a realizar, cada projeto é estudado e investigado, ou seja "um estudo aprofundado de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo" (Katz e Chard, 1997, p.3), para que haja consenso e justiça na escolha, seleção e listagem desses mesmos projetos, "é feito sempre em grupo (…) Através do diálogo, trocando ideias sobre o que pretendem fazer, formulando questões, levantando hipóteses, e definindo as crianças, etapas que julgam necessárias para realizar o trabalho" (Rodrigues, 1999, p.5).

Sendo assim o papel do professor para além de guiar as aprendizagens de acordo com as caraterísticas individuais de cada um, como as necessidades observadas, participação dos pais na metodologia a aplicar, e desta forma perceber também o contexto de cada família, conseguindo adaptar o processo de ensino aprendizagem, tendo como aliados os pais, tornando a escola um local confortável não só para o adolescente como para os pais (Cury,2005).

O professor terá a responsabilidade de tornar a relação escola-família, em algo construtivo que faça com que as repercussões da mesma sejam positivas para ambas as partes. Culminando num desenvolvimento académico positivo, seguro e harmonioso (Bertrand,2001).

Objetivo

Através das variáveis identificadas nesta investigação podemos afirmar que existem as seguintes variáveis independentes: o suporte social (amigos e colegas), o suporte familiar (contexto relacional com os pais) e o suporte escolar (bem-estar escolar, relação com os professores).

Este estudo pretende analisar a relação entre o suporte familiar (parentalidade) e a escola e a relação estabelecida entre os mesmos, tendo como objetivo verificar se estes influenciam o envolvimento escolar dos adolescentes. Assim, o objetivo geral desta investigação prende-se com o estudo do impacto da relação escola-família no envolvimento escolar dos adolescentes.

Objetivos do Estudo

Objetivo geral:

- Compreender e caracterizar o impacto do apoio familiar que os adolescentes recebem na relação que estabelecem com os amigos, a escola, os seus colegas e os professores.

Objetivos específicos:

- Compreender e caracterizar o apoio familiar percecionado pelos adolescentes;
- Compreender e caracterizar a relação entre o apoio familiar que os adolescentes recebem e o seu gosto pela escola;
- Compreender e caracterizar a relação entre gostar da escola e a relação que os adolescentes têm com os colegas;
- Compreender e caracterizar a relação entre gostar da escola e a relação que os adolescentes têm com os professores.

Metodologia

Esta dissertação teve por base um estudo descritivo, transversal, sendo a metodologia adotada para o mesmo, quantitativa, tendo por base a recolha e análise de tratamento dos dados facultados.

Este estudo assenta num projeto de investigação mais vasto, realizado pela Universidade Lusíada de Lisboa no Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social, pelo grupo de investigação "Qualidade de Vida, intervenção psicossocial e cidadania", coordenado pela Professora Doutora Tânia Gaspar.

Caracterização dos Participantes

Participaram no estudo 2766 adolescentes, cuja média de idades é aproximadamente de 14 anos (Mínimo = 12; Máximo = 20; Média = 13.99; *DP* = 0.83), sendo mais de metade do sexo feminino (51.7%).

Tabela 1

Características sociodemográficas dos participantes

	N	%
Género		
Masculino	1336	48.3
Feminino	1430	51.7
Perceção sobre o nível financeiro da família		
Muito bem	326	11.8
Bem	986	35.6
Na média	947	34.2
Mal	104	3.8
Muito mal	15	0.5
Não sabe	40	1.4
Não respondeu	348	12.6

Verificou-se, ainda, que quase metade dos participantes considera que a sua família se encontra Bem (11.8%) ou Muito bem financeiramente (35.6%).

Instrumento

Este projeto de investigação integra o Health Behaviour in School aged Children/HBSC (Inchley et al., 2016; Matos et. Al., 2015, 2018), onde consta um inquérito realizado de 4 em 4 anos em 48 países, em colaboração com a Organização Mundial de Saúde (OMS), mediante um protocolo internacional.

Este estudo é constituído pelas seguintes variáveis: idade, género (feminino, masculino), características sociodemográficas, número de dias em que foram praticadas atividades físicas, número de dias que fumaram cigarros, número de dias em que beberam álcool, número de vezes que se embriagaram, número de bons amigos que têm atualmente, facilidade/dificuldade em arranjar novos amigos, número de amigos que são apenas virtuais (redes sociais), número de dias por semana que ficam com os amigos depois das aulas, número de vezes por semana que saem à noite com os amigos, número de vezes em que participaram em provocações na escola nos últimos dois meses (bullying), número de vezes em que foram provocados na escola nos últimos dois meses (bullying), frequência com que fizeram cyberbullying nos últimos dois meses, frequência com que foram vítimas de cyberbullying nos últimos dois meses.

O projeto utilizado está presente no estudo HBSC 2018 em Portugal, tendo a aprovação de Comissão de Ética e do MIME (Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar). Os agrupamentos escolares que aceitaram participar deram consentimento informado dos pais ou tutores legais. As respostas ao inquérito (online) foram voluntários e anónimos.

Inquérito

O método considerado mais adequado a este estudo foi o inquérito por questionário, em que todos os dados obtidos são quantificáveis e podem ser traduzidos em números, opiniões e informações para serem classificados e analisados, normalmente, utilizando métodos estatísticos (Reis, 2010).

Questionário

É uma técnica também muito utilizada que garante um estudo confidencial, em que são estipuladas questões, e limitadas as suas respostas para que se obtenham respostas especificas com o que se pretende analisar.

Parafraseando Quivy & Campenhoudt (2005), o questionário visa "(…) colocar a um conjunto de inquiridos uma série de perguntas relativas, às suas opiniões, (..) ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores."

É através desta quantificação que nos é possível provar a significância do tema abordado de forma qualitativa, em que é feito um paralelismo entre a razão numérica e o que é dedutível dessa quantificação, conferindo uma explicação desse mesmo resultado, obtendo assim uma conclusão de acordo com o estudado e analisado.

Resultados

Numa primeira fase procurou-se analisar os aspetos relacionados com o dia-a-dia dos adolescentes e o modo como vivem socialmente, nomeadamente: a frequência com que praticam atividade física; se fumam e/ou consomem bebidas alcoólicas; quantas vezes ficaram embriagados; a relação com os amigos; a relação com a escola; o modo como lidam com a pressão decorrente dos trabalhos exigidos pelos professores; e a forma como ocupam os seus tempos livres.

Aspetos relacionados com o dia-a-dia dos adolescentes e respetivos comportamentos de risco

Nos gráficos que se seguem estão os valores correspondentes à taxa de incidência de comportamentos de risco nos adolescentes.

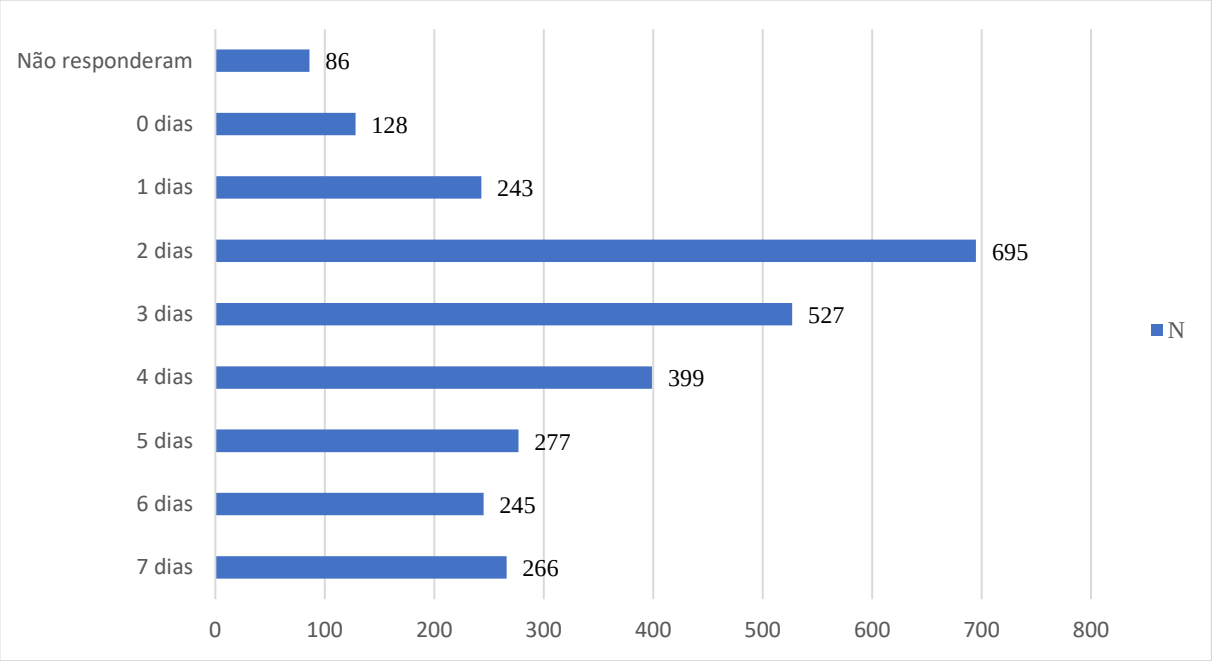

Gráfico 1 - Número de dias em que praticou atividade física na última semana.

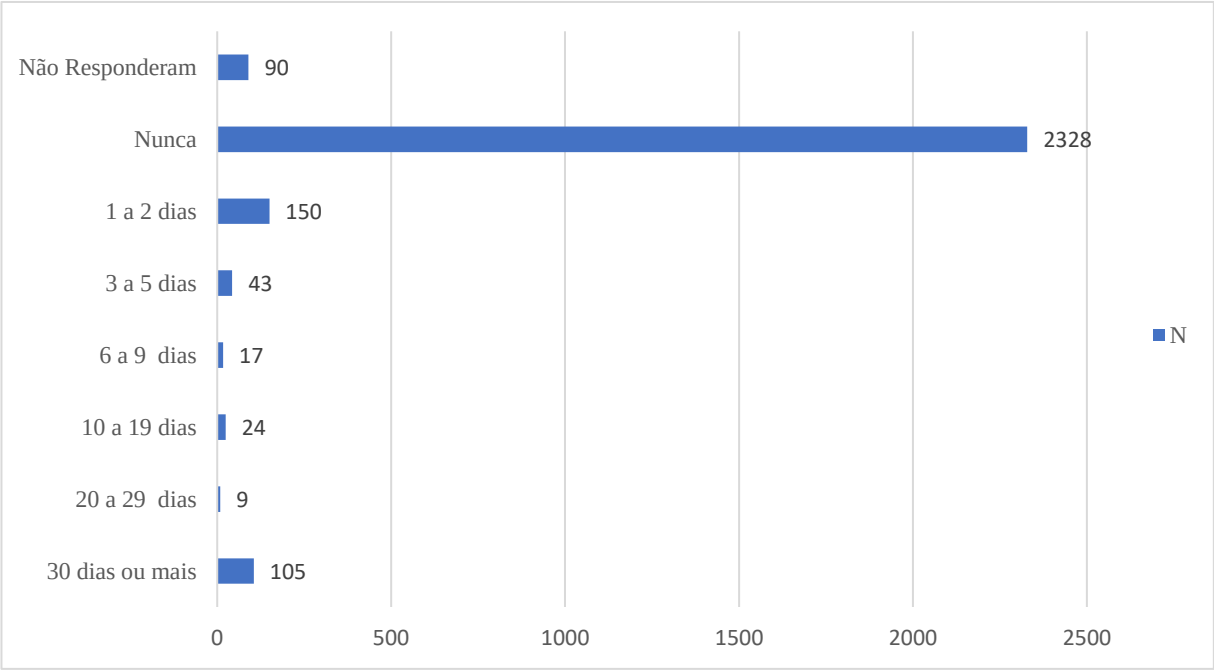

Gráfico 2 - Número de dias em que fumou cigarros em toda a vida.

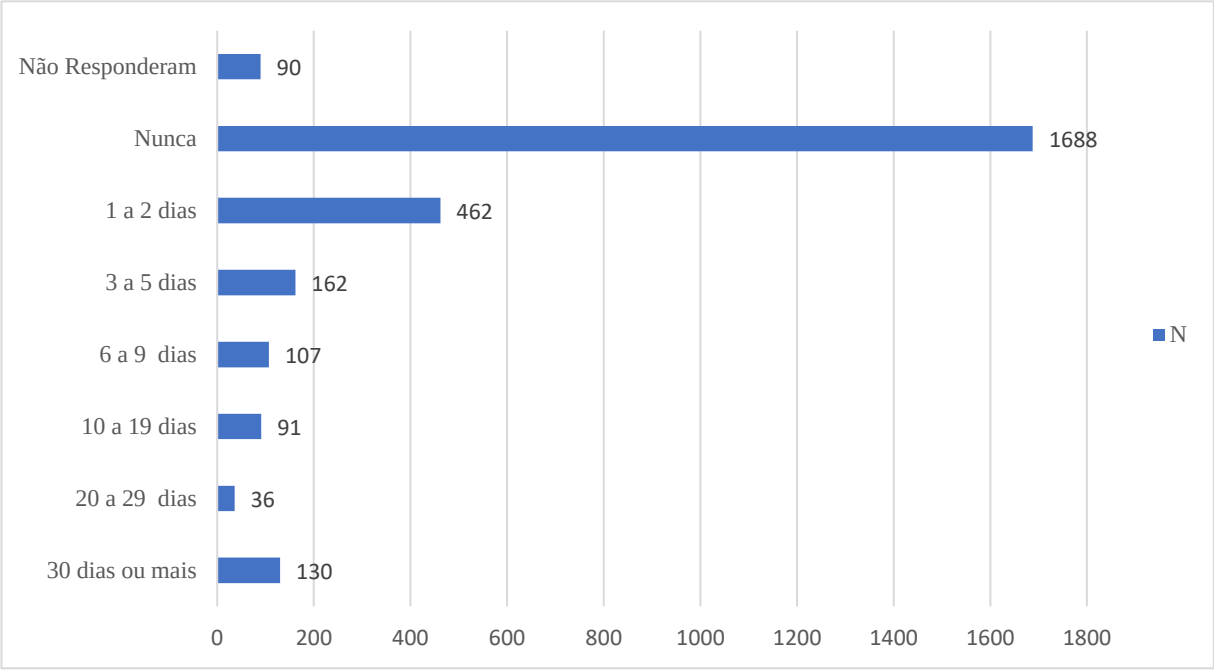

Gráfico 3 - Número de dias em que bebeu álcool em toda a vida.

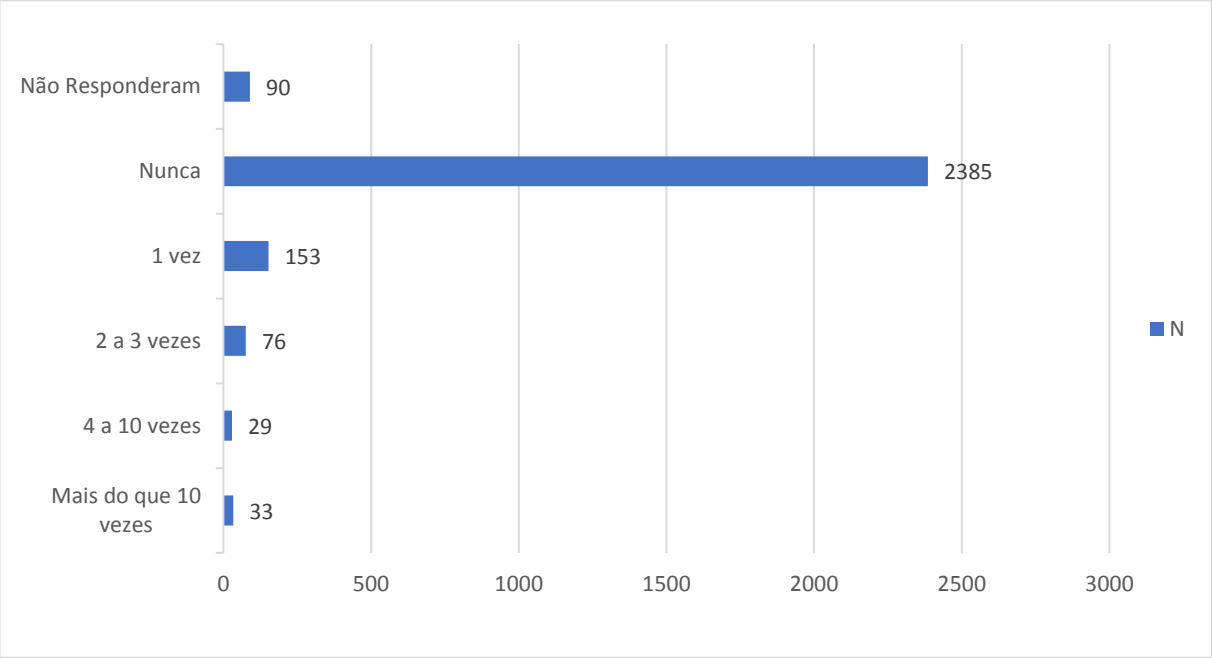

Gráfico 4 - Número de vezes que se embriagou em toda a vida.

Observando os gráficos anteriores é possível verificar que de um modo geral os adolescentes que participaram no estudo praticam atividade física, pelo menos uma vez por semana.

Relativamente aos comportamentos de risco, constatou-se que a maior parte nunca fumou cigarros (84.2%), não bebeu bebidas alcoólicas (61.0%), nem se embriagou durante toda a sua vida (86.2%).

Tabela 2

Correlação entre a atividade física e os comportamentos de risco

	M	***DP***	**1**	**2**	**3**
Atividade física (1)	3.33	1.89	-		
Fumar cigarros (2)	1.40	1.28	- 0.005	-	
Beber álcool (3)	1.91	1.60	0.029	0.441**	-
Embriaguez (4)	1.20	0.65	0.007	0.561**	0.477**

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão; $^{**}p < 0.001$

Considerou-se pertinente analisar se existe correlação entre a prática de atividade física e os comportamentos de risco, nomeadamente: fumar cigarros, beber álcool e embriaguez, e verificou-se que não existe qualquer tipo de relação entre as variáveis referidas.

Relações dos Adolescentes com os amigos

Como anteriormente havia sido referido, também se pretendeu apurar como os adolescentes se relacionam com os amigos e com a escola e verificou-se que mais de metade (59.8%) considera que, atualmente, tem três ou mais bons amigos e que considera fácil (35.9%) ou muito fácil (19.5%) arranjar novos amigos. Constatou-se, ainda, que quase metade dos adolescentes (46.2%) não tem amigos que não conheça nas suas redes sociais.

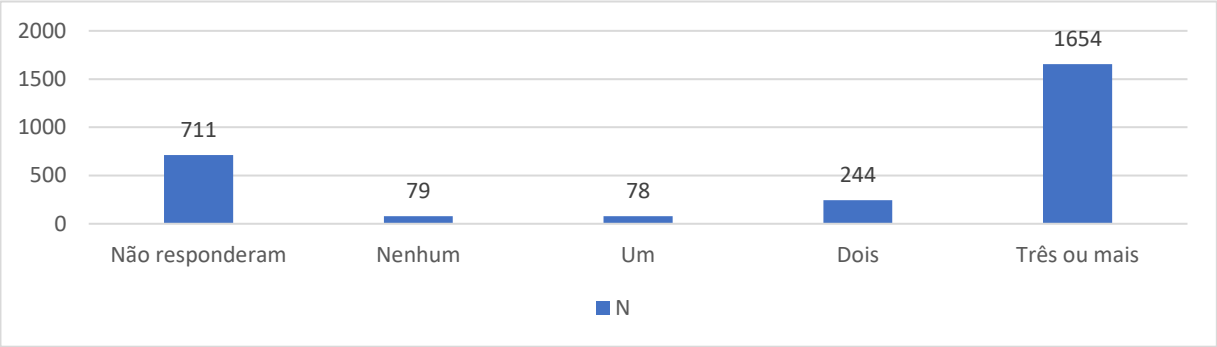

Gráfico 5 - Número de bons amigos que tem atualmente.

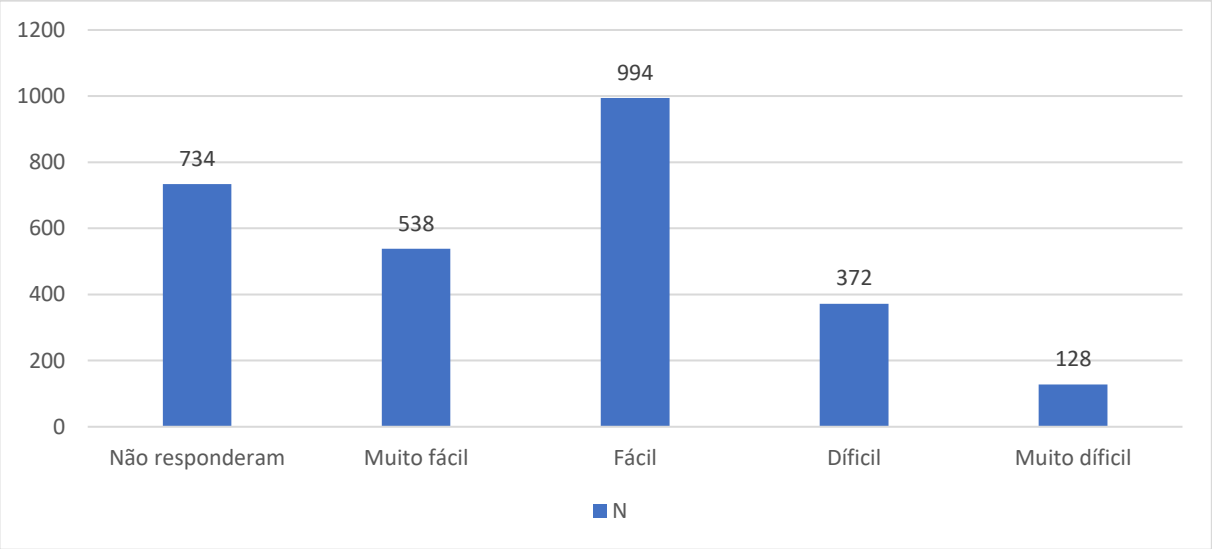

Gráfico 6 - Facilidade/dificuldade em arranjar novos amigos.

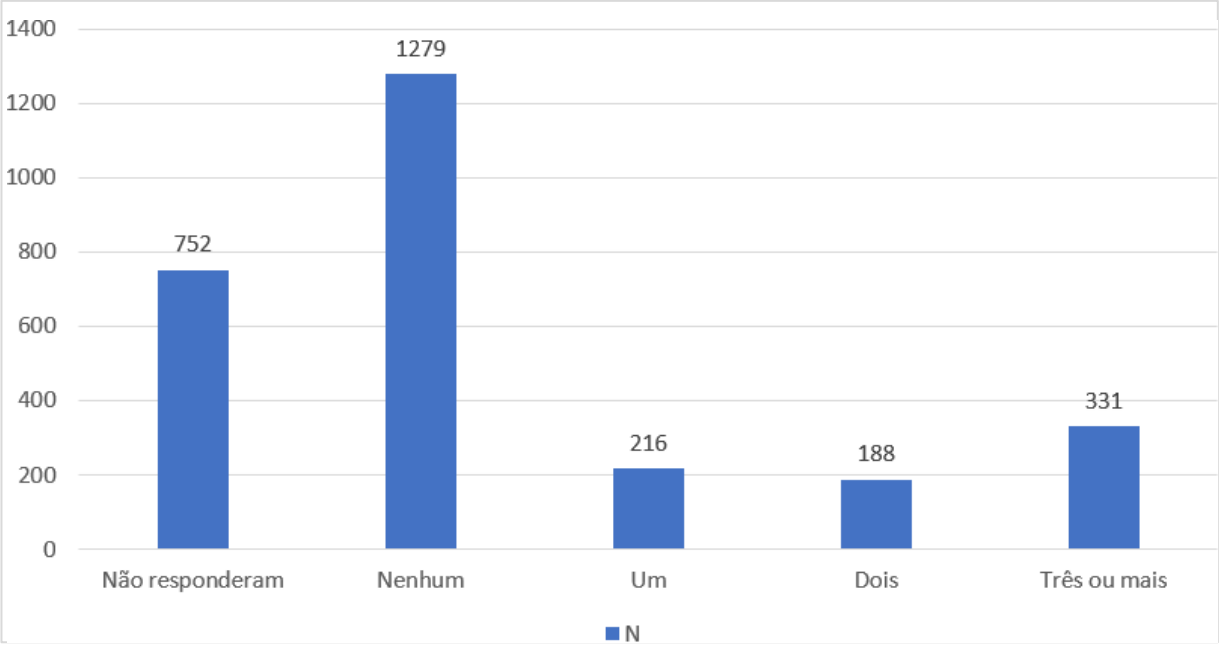

Gráfico 7 - Número de amigos que são apenas virtuais (redes sociais).

Dos adolescentes que referiram ter bons amigos, 60.0% referiu que ficam com os mesmos depois das aulas um dia ou mais por semana, mas quase metade (48.7%) mencionou que não costumam sair com eles à noite.

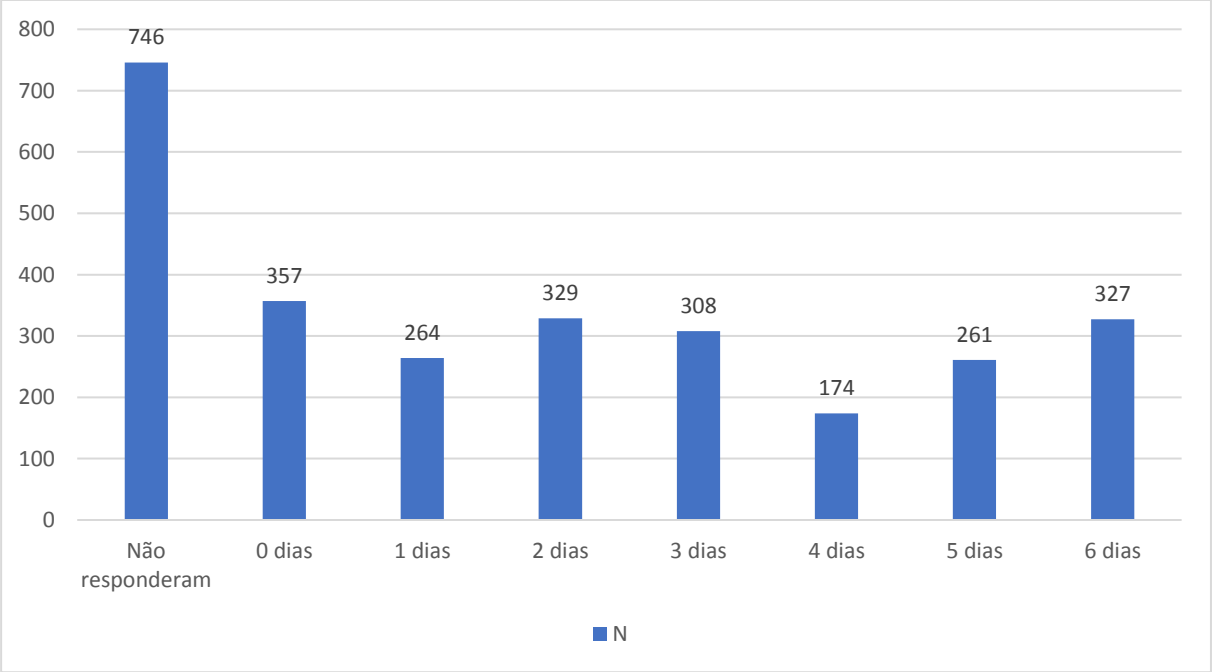

Gráfico 8 - Número de dias por semana que ficam com os amigos depois das aulas.

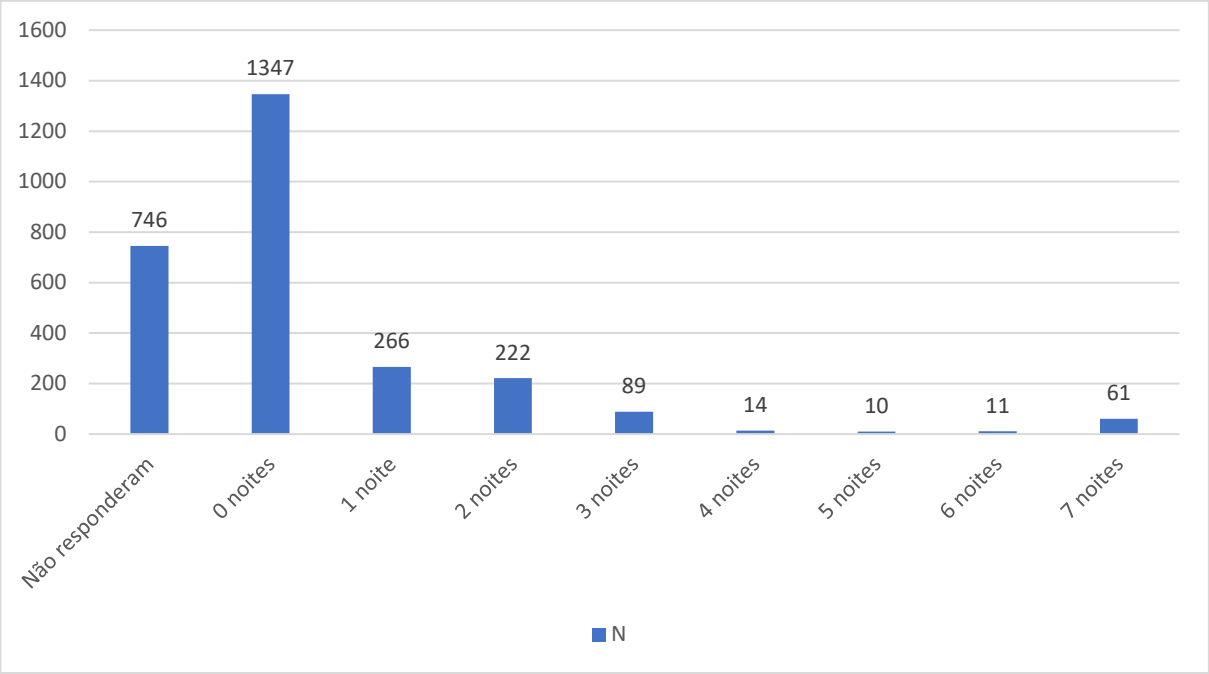

Gráfico 9 - Número de vezes por semana que saem à noite com os amigos.

Dependência das Redes Sociais

Foi ainda analisada a dependência das redes sociais em função do género dos adolescentes e verificou-se que a mesma é estatisticamente significativa [$t_{(2477)} = 16.882$, $p < 0.001$], com as raparigas a apresentarem valores médios mais elevados (*M* = 1.23, *DP* = 0.24) que os rapazes (*M* = 1.18, *DP* = 0.25).

Tabela 3

Dependência das redes sociais em função do género

	Masculino		**Feminino**			
	M	*DP*	*M*	*DP*	*t-test*	*Sig.*
Dependência das redes sociais	1.18	0.25	1.23	0.24	16.882	0.000**

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão; ***p* < 0.001

Relação dos adolescentes com a escola

Relativamente à relação dos adolescentes com a escola, foi possível apurar que cerca de metade referiu que apenas gosta mais ou menos da mesma (48.9%) e que 13.4% sente muita pressão devido aos trabalhos escolares que lhes são exigidos.

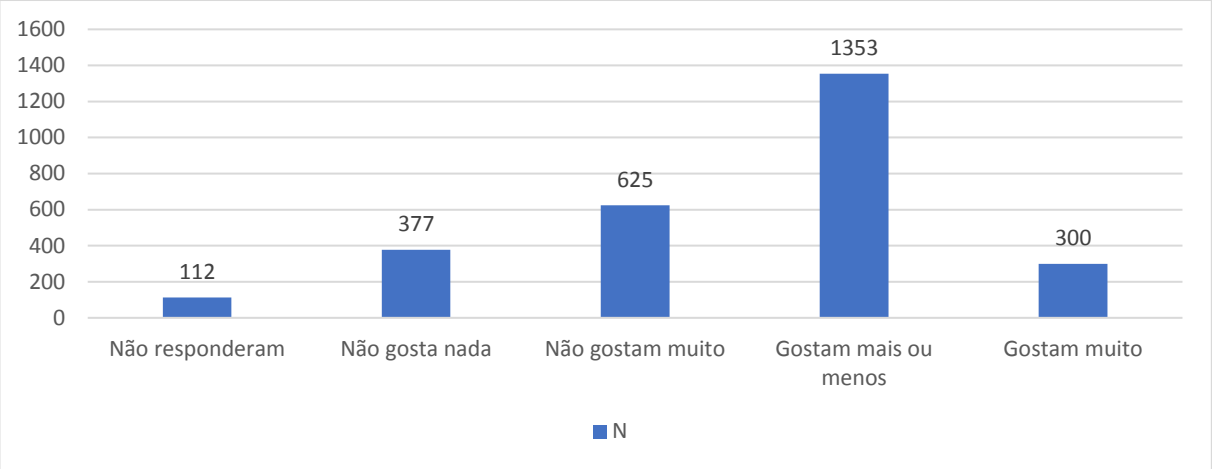

Gráfico 10 - Sentimento em relação à escola.

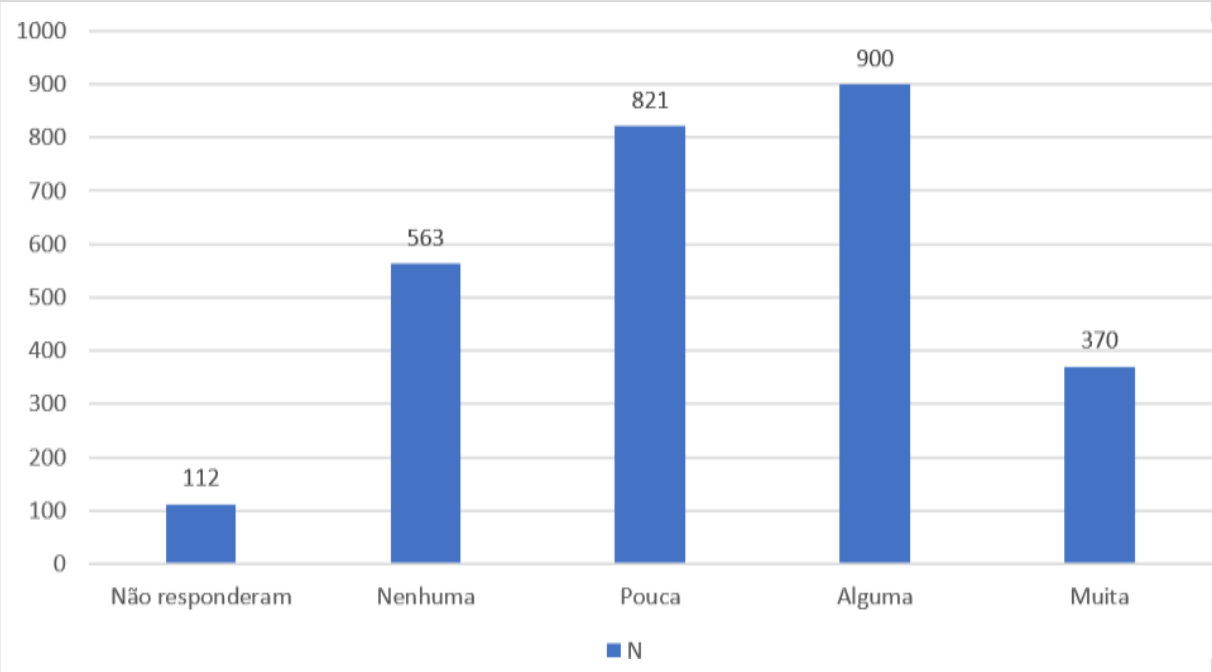

Gráfico 11 - Pressão que sentem com os trabalhos da escola.

Bullying

Procurou-se, ainda, avaliar se os adolescentes se encontram envolvidos em situações de *Bullying*, na escola, e verificou-se que 83.2% não participou em qualquer tipo de provocação e 75.3% não foram provocados nos últimos 2 meses.

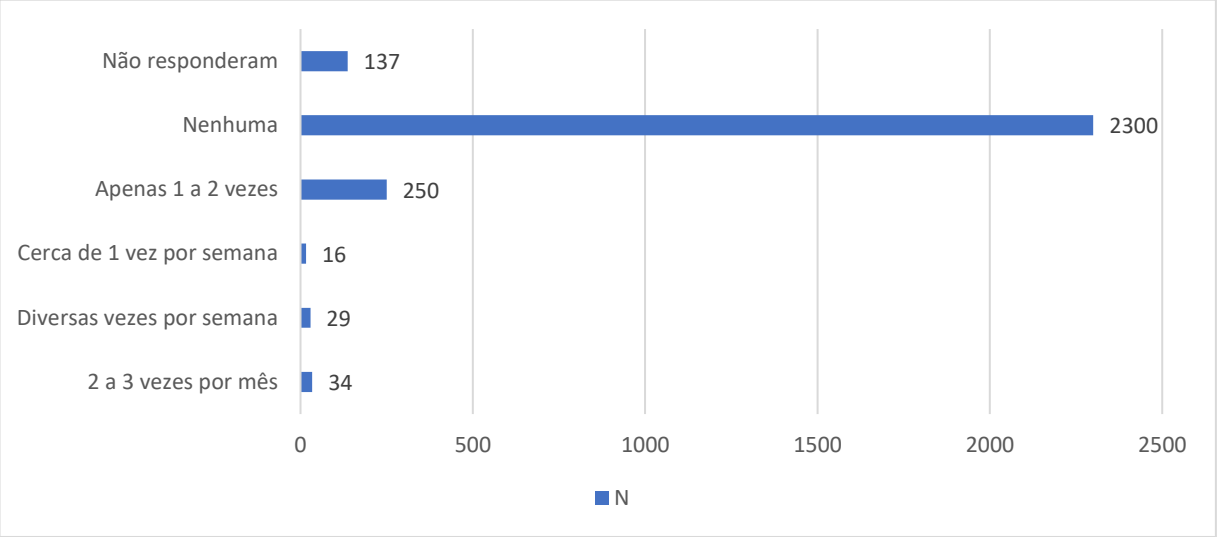

Gráfico 12 - Número de vezes em que participaram em provocações na escola nos últimos 2 meses (bullying*)*.

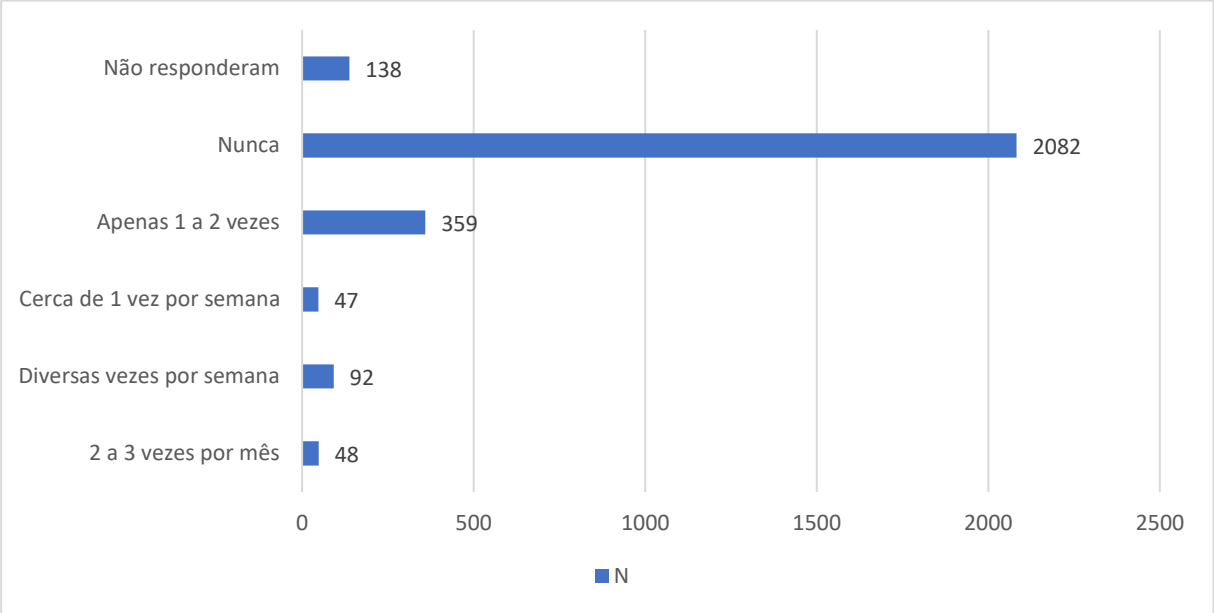

Gráfico 13 - Número de vezes em que foram provocados na escola nos últimos dois meses (bullying*)*.

Tempos Livres

Os adolescentes também foram inquiridos sobre a forma como ocupam os seus tempos livres e apurou-se que diariamente e durante várias horas, 13.4% veem televisão, 13.9% estão no computador e 38.3% estão no telemóvel.

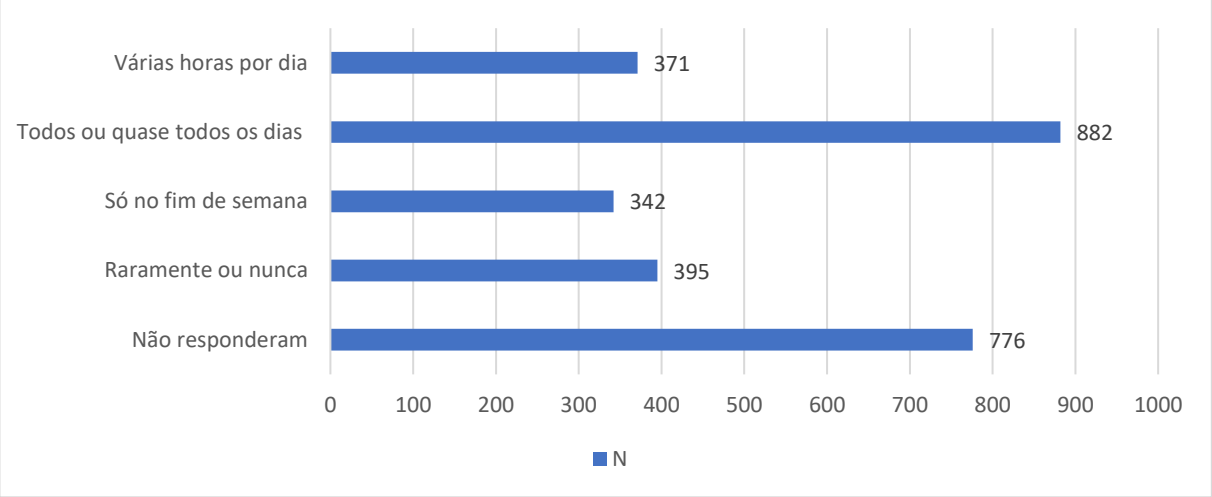

Gráfico 14 - Ver Televisão.

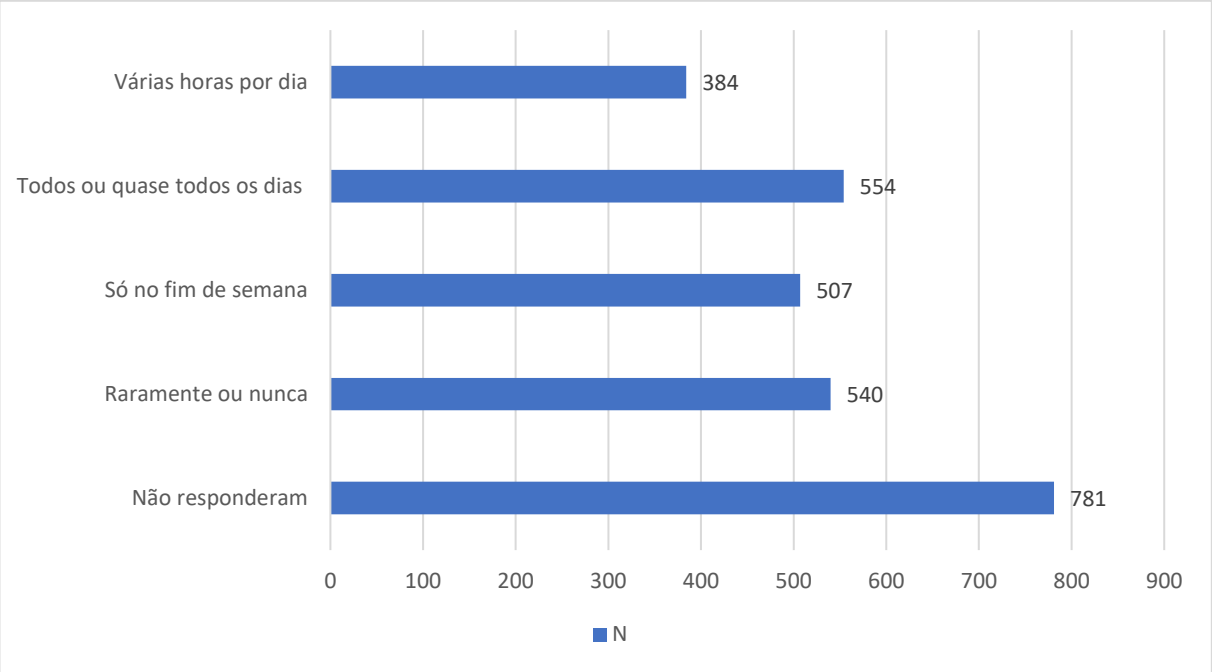

Gráfico 15 - Estar no computador.

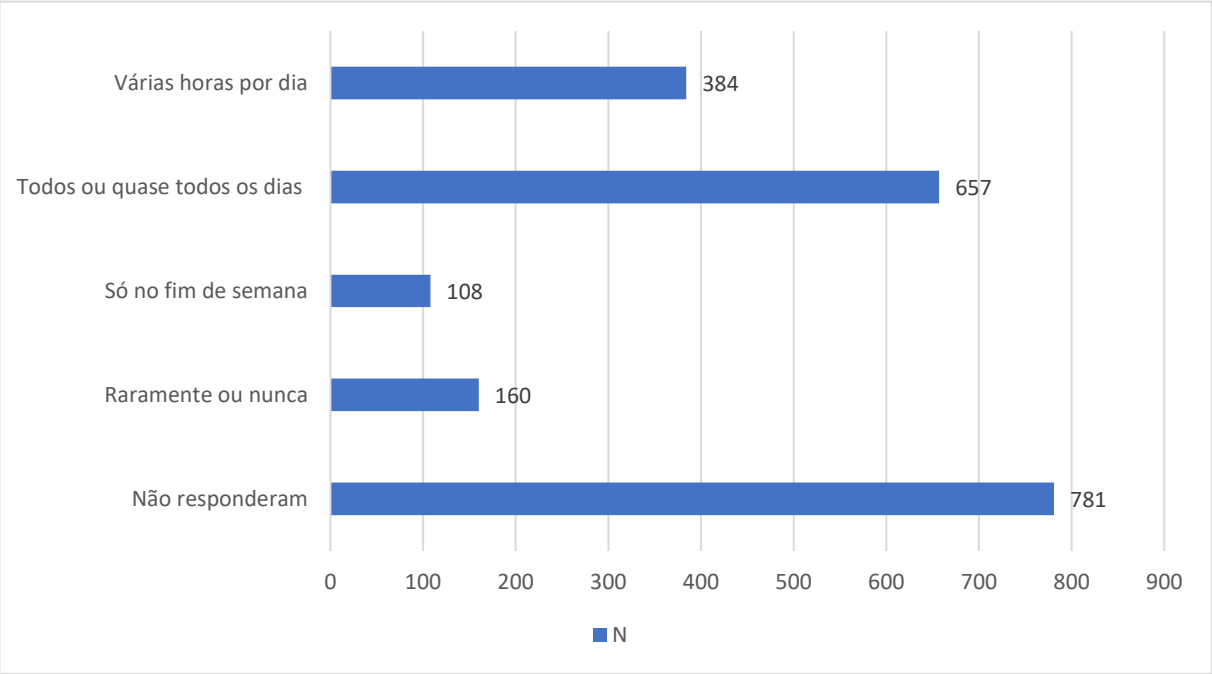

Gráfico 16 - Usar o telemóvel.

Cyberbullying

Perante estes resultados pretendeu-se averiguar se os adolescentes tinham estado envolvidos em situações de *Cyberbullying* e verificou-se que 89.2% nunca fez e 85.2% não foi vítima de *Cyberbullying* nos últimos dois meses.

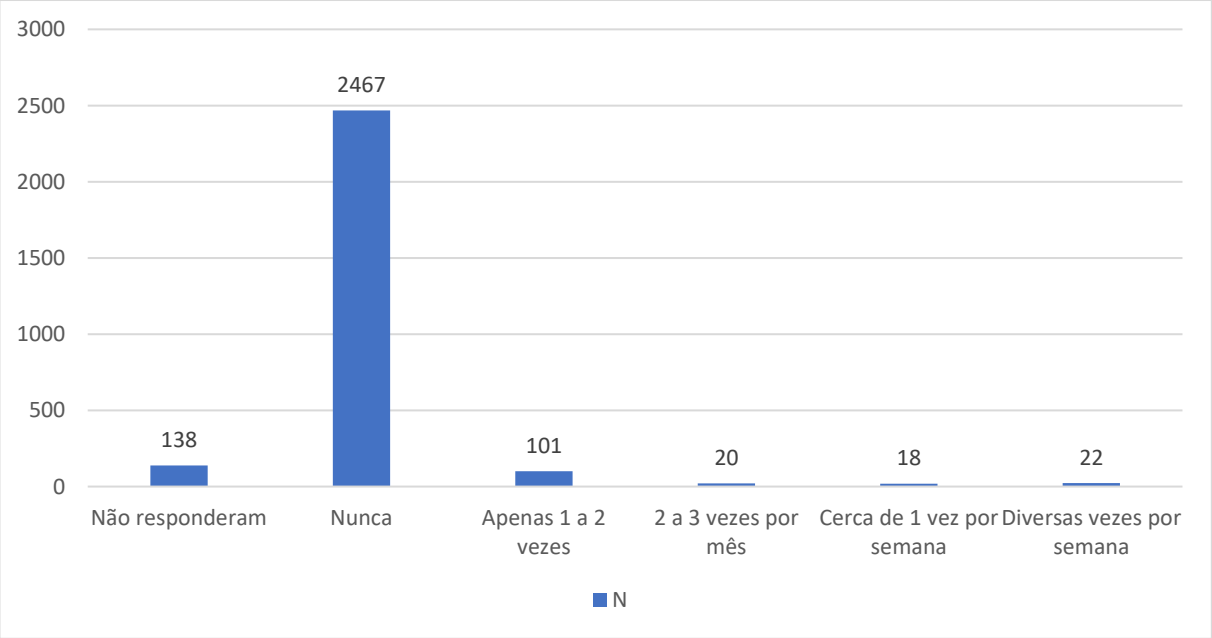

Gráfico 17 - Frequência com que fizeram cyberbullying nos últimos 2 meses.

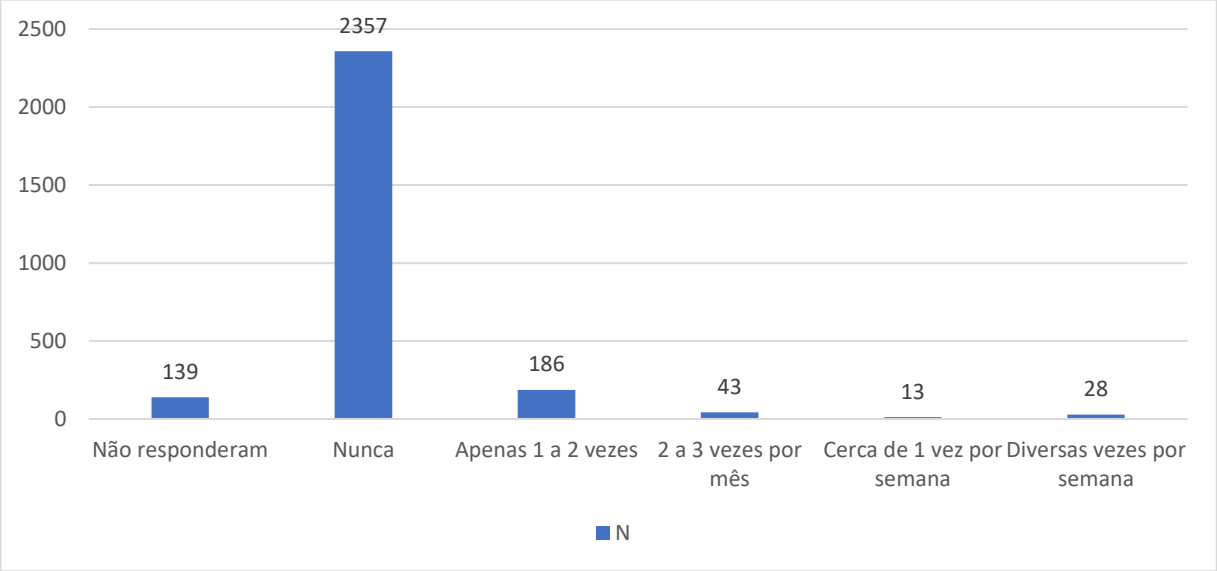

Gráfico 18 - Frequência com que foram vítimas de cyberbullying nos últimos 2 meses.

Correlação entre o Bullying e o Cyberbullying e a relação e o apoio da família, amigos, colegas e professores

Observando os resultados, verificou-se que existe uma associação significativa entre a relação com os amigos, a família, os colegas, os professores, o apoio familiar e o apoio dos amigos, com a correlação mais forte a ocorrer entre a relação com a família e o apoio familiar (r = 0.506).

Por outro lado, constatou-se que todas as variáveis mencionadas no parágrafo anterior se encontram negativamente correlacionadas com as situações de *Bullying* e *Cyberbullying*, sendo a associação mais forte a que decorre entre as vítimas de *Bullying* (r = -0.152) e *as vítimas de Cyberbullying* (r = -0.169) e a relação com os colegas. Estes resultados sugerem que quanto melhor for a relação com os colegas, menos tendência as situações de *Bullying* e *Cyberbullying* tendem a ocorrer.

Tabela 4

Correlação entre o Bullying e o Cyberbullying e a relação e o apoio da família, amigos, colegas e professores

	M	*DP*	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Relação com os amigos (1)	8.55	1.88	-								
Relação com a família (2)	8.66	1.87	0.444**	-							
Apoio familiar (3)	23.67	6.60	0.226**	0.506**	-						
Apoio dos amigos (4)	21.50	6.96	0.387**	0.230**	0.311**	-					
Relação com os colegas (5)	11.76	2.54	0.303**	0.247**	0.166**	0.330**	-				
Relação com os professores (6)	10.90	2.64	0.195**	0.256**	0.218**	0.129**	0.328**	-			
Bullying (agressor) (7)	1.18	0.58	-0.078**	-0.078**	-0.102**	-0.102**	-0.090**	-0.152**	-		
Bullying (vítima) (8)	1.37	0.89	-0.168**	-0.115**	-0.143**	-0.170**	-0.249**	-0.087**	0.230**	-	
Cyberbullying (agressor) (9)	1.10	0.50	-0.073*	-0.067*	-0.112**	-0.148**	-0.030	-0.072**	0.333**	0.160**	-
Cyberbullying (vítima) (10)	1.16	0.57	-0.154**	-0.118**	-0.150**	-0.160**	-0.169**	-0.094**	0.173**	0.394**	0.446**

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão; *p < 0.05; ***p* < 0.001

Correlação entre o sentimento em relação à escola e a pressão dos trabalhos a realizar

Também se considerou importante avaliar se o sentimento em relação à escola e a pressão para realizar os trabalhos solicitados pelos professores se encontram correlacionados e verificou-se a existência de uma correlação positiva fraca entre ambas as variáveis (r = 0.113). Estes resultados sugerem que quanto mais os adolescentes gostam da escola, mais pressionados se sentem para terem boas notas nos trabalhos que lhes são solicitados.

Tabela 5

Correlação entre o sentimento em relação à escola e a pressão dos trabalhos a realizar

	M	DP	1	2
Sentimento em relação à escola (1)	2.41	0.86	-	
Pressão dos trabalhos a realizar (2)	2.41	0.97	0.113**	-

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão; **p < 0.001

Comunicação com o pai e a mãe em função do Género

Por último, analisou-se se existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à comunicação com o pai e com a mãe em função do género dos adolescentes e verificou-se que essas diferenças apenas ocorrem ao nível da comunicação com o pai [$t_{(2376)}$ = 82.298, p < 0.001], com as raparigas a apresentarem valores médios mais elevados (M = 1.38, DP = 0.48) do que os rapazes (M = 1.21, DP = 0.41).

Tabela 6

Comunicação com o pai e a mãe em função do género

	Masculino		**Feminino**			
	M	*DP*	*M*	*DP*	*t-test*	*Sig.*
Comunicação com o pai	1.21	0.41	1.38	0.48	82.298	0.000**
Comunicação com a mãe	1.13	0.34	1.16	0.36	2.596	0.107

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão; ***p* < 0.001

Variáveis em Estudo

A análise dos dados também revelou que existe uma correlação significativa entre todas as variáveis em estudo, nomeadamente entre: o apoio familiar e a relação dos adolescentes com a família (H_1: $r = 0.506$, $p < 0.001$); gostar da escola e o apoio familiar que os adolescentes recebem (H_2: $r = -0.167$, $p < 0.001$); gostar da escola e a relação que os adolescentes têm com os colegas (H_3: $r = -0.156$, $p < 0.001$); e gostar da escola e a relação que os adolescentes têm com os professores (H_4: $r = -0.324$, $p < 0.001$).

Estes resultados sugerem quanto maior é o apoio familiar que os adolescentes têm, melhor será a relação com a família, gostam mais da escola e melhor será a relação com os colegas e professores. Importa referir que os valores negativos se devem ao facto de o item *Gostar da escola* ter sido invertido.

Tabela 7

Correlação entre o apoio familiar, relação com a família, gostar da escola, relação com os colegas e a relação com os professores e o seu impacto sobre o adolescente.

	M	DP	1	2	3	4
Apoio familiar (1)	23.67	6.60	-			
Relação com a família (2)	8.66	1.87	0.506**	-		
Gostar da escola (3)	2.41	0.86	-0.167**	-0.160**	-	
Relação com os colegas (3)	11.76	2.54	0.166**	0.247**	-0.156**	-
Relação com os professores (4)	10.90	2.64	0.218**	0.256**	-0.324**	0.338**

Nota: M = Média; DP = Desvio-padrão; **$p < 0.001$

Perante estes resultados, procurou-se analisar qual das variáveis em estudo tem maior impacto na relação que os adolescentes têm com a sua família. Para o efeito foi realizada uma regressão linear múltipla pelo método *Enter* que revelou que o modelo linear é estatisticamente significativo [$F_{(19, 1589)} = 47.432$, $p < 0.001$].

Também foi possível constatar que 35.4% da relação que os adolescentes têm com a sua família (R^2 ajustado = 0.354) é explicada pelo apoio familiar ($\beta = 0.355$, $t = 14.585$, $p > 0.001$), a comunicação com o pai ($\beta = - 0.058$, $t = - 2.491$, $p > 0.05$) e a comunicação com a mãe ($\beta = - 0.113$, $t = - 4.887$, $p > 0.001$). Como anteriormente referido os valores negativos podem ser explicados pela inversão dos itens referentes à *Comunicação com o pai* e *Comunicação com a mãe*.

Discussão dos resultados

Segundo Pereira (2009) "na nossa sociedade, o destino de uma família está, em parte, ligado à escolaridade dos seus filhos", com isto queremos dizer, que é necessário incutir à família o dever de cidadania, "consciencializando-os para a necessidade de participarem ativamente na vida escolar", de forma a conseguirem dar apoio e ajuda e, consequentemente, os educandos poderem cumprir os seus objetivos e aspirações.

Este estudo pretende demonstrar que uma boa relação família-escola, depende de um bom apoio familiar, garantindo um maior bem-estar escolar, promovendo bons comportamentos de saúde, bem como boas relações sociais entre professores e colegas.

A análise tem por base o estudo, desenvolvido no Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social pelo grupo de investigação "Qualidade de Vida, intervenção psicossocial e cidadania", coordenado pela Professora Doutora Tânia Gaspar.

Através deste estudo obtivemos resultados quantitativos utilizados de forma comparativa com as variáveis investigadas, de acordo com a amostra podemos aferir que o género demonstrou ser significativo apenas quanto à comunicação familiar, onde o género feminino ao contrário do que seria expectável, revela uma maior preferência em falar com o pai (M= 1.38), quando este está presente do que com a mãe (M=1.16) e os adolescentes do género masculino preferem também comunicar com o pai (M=1.21), quando este está presente do que com a mãe (M= 1.13), valores apresentados na *tabela 6*.

Stoer e Cortesão (2005), determinam diferentes tipologias do conceito de pai enquanto agente comunicativo com o adolescente, comparando este nível de entendimento também com a forma como se envolvem e veem a escola. Segundo estes autores, o "pai colaborador" e o "pai parceiro", são os que têm uma relação mais estreita

com escola, visto que procuram manter-se em constante contato, atribuindo importância à escola.

A forma como a parentalidade se faz sentir na vida do adolescente é importante, pois este tipo de apoio visa ser um potenciador ao nível do bem-estar, podendo ser um catalisador para práticas parentais mais positivas, contribuindo desta forma para um bom desenvolvimento das crianças (Oravecz, Osteen, Sharpe & Randolph, 2011).

De acordo com Bornstein (2002), os pais são responsáveis por gerar vida e criar pessoas, sendo os principais motes do "construto" da criança, tendo quase um papel de treinador/preparador para a vida em sociedade, munindo-a para o mundo que a rodeia, de forma a que está esteja apta a nível físico, psicológico, social e económico para conseguir ajustar-se e desenvolver-se face às situações que vão surgindo ao longo da vida.

Esta relação com os pais advém de um salutar comportamento parental, os pais devem ter capacidade para identificar e providenciar um ambiente saudável que potencie o seu desenvolvimento, bem como a capacidade de resposta às diferentes situações com as quais a criança se possa deparar (situações de desconforto, as interações sociais, determinados pedidos, situações de comportamentos disruptivos, conflitos e dificuldades). (Simões, Farate & Pocinho, 2011).

De acordo com a análise, conseguimos aferir que há uma correlação positiva numa das variáveis, sendo esta o apoio familiar (M=23.67) bastante relevante na relação com o adolescente. Silva (2003, p.83) corrobora, afirmando que este apoio/envolvimento "entende-se geralmente como sendo o apoio direto das famílias aos seus educandos", sendo que este termo inclui as relações entre os alunos e os pais.

A discussão de resultados tem como objetivo validar o tema abordado.

De acordo com os resultados obtidos na *tabela 7*, é seguro afirmar que os adolescentes consideram ser muito importante o apoio familiar (M=23,67) e que este

relacionado com comportamentos de risco, nomeadamente no que diz respeito ao bullying e ao cyberbullying, surge novamente como um fator de extrema importância para os adolescentes.

Este resultado vem salvaguardar a importância do conceito de família que de acordo com Martins (2002, p.111), "a família é a primeira unidade social onde o indivíduo se insere e a primeira instituição que contribui para o seu desenvolvimento e socialização, bem como para a formação da sua personalidade. É através da família que cada geração assume, em graus diversos, mas sempre importantes, a sua responsabilidade para com os seus membros".

Para Bayle (2006), a família é considerada como sendo o grupo primário da criança onde começa o desenvolvimento da sua personalidade e se lançam os "fundamentos básicos da sua personalidade".

Hanson (2005) acrescenta ainda que se verificam diferenças significativas relativamente às atitudes e valores que vão ser adquiridas pelas crianças de acordo com o tipo de família onde estão inseridas.

Bayle (2006) destaca a necessidade de dar amor, segurança e estabilidade como forma de construir uma base sólida e consequentemente, preparar para a vida, ou seja a relação que é estabelecida no contexto familiar e o consequente apoio irá ter impacto, sendo estes fatores importantes para o adolescente, um meio familiar unido, interessado e que apoie o seu educando fará com que este se sinta socialmente mais confiante para lidar com todas as condicionantes que lhe possam aparecer no seu dia a dia.

Em relação ao apoio familiar que os adolescentes recebem e a sua influência sobre o gosto/apreciação da escola, esta torna-se inegável com a análise das *tabelas 5 e 7*, em que os resultados sugerem que quanto maior for o apoio familiar, melhor é a relação com a família e que consequentemente é possível verificar que gostam mais da escola.

Este apoio/envolvimento familiar na vida dos educandos aumenta a motivação dos mesmos pelo estudo (Marques, 2001).

Salientamos que o comportamento parental é expresso através de afetividade, responsividade e autoridade (Cecconello, Antoni, & Koller, 2003), atuando este microssistema quer como fator protetor, quer como fator de risco (Poletto & Koller, 2008).

Mota e Matos (2009) relacionam afeto e qualidade familiar com autoestima, possibilitando a construção de sentimentos de competência e valor próprio, essenciais ao bem-estar, que se irá traduzir em tudo o que rodeia o adolescente, fazendo com que possa tirar proveito de tudo o que realiza, ou seja se o adolescente tiver sentimentos bons sobre si mesmo estará também mais predisposto a gostar das atividades que lhe são propostas.

Referente ao fator, gostar da escola e a relação que os adolescentes têm com os colegas, de acordo com a *tabela 7*, quanto maior é o apoio familiar que os adolescentes têm, melhor será a relação com a família, mais gostam da escola e melhor será a relação com os colegas

Para Machado (2004), a socialização do adolescente faz-se também através do grupo escolar, tal como acontece com a família. A escola é o centro de aprendizagem, e os modelos sociais propostos, afetam o desenvolvimento do adolescente ao orientá-lo de determinada forma. É nesta instituição que a relação de amizade desempenha um papel decisivo no mundo das relações dos jovens com os seus pares. Pela primeira vez, são capazes de um envolvimento íntimo e emocional com alguém, em exclusivo, fora da família.

Com isto queremos sugerir que uma base familiar forte irá tornar os jovens mais aptos a realizarem amizades, tal como espelham os resultados obtidos no *gráfico 5*, onde se verificou que mais de metade (59.8%) considera que, atualmente, tem três ou mais

bons amigos e que considera fácil (35.9%) ou muito fácil (19.5%) arranjar novos amigos.

A correlação entre gostar da escola e a sua contribuição para a relação que os adolescentes estabelecem com os professores é validada mais uma vez pela *tabela 7*, onde os resultados sugerem que quanto maior é o apoio familiar que os adolescentes têm, melhor será a relação com a família, gostam mais da escola e melhor será a relação com os colegas e professores. De acordo com a tabela podemos afirmar ainda que a relação com os professores, surge em terceiro lugar referente ao grau de importância para o adolescente, com uma média de 10.90, percebendo desta forma que através do envolvimento familiar, o trabalho do professor é visto de outra forma, facilitando a maneira como é encarado o papel deste agente de educação (Marques, 2001).

O papel do professor é fundamental na promoção de capacidades de decisão e de escolha de estilos de vida saudáveis pelos adolescentes (Baptista, Tomé, Matos, Gaspar, & Cruz, 2008).

Note-se que os adolescentes passam muito tempo na escola, o que torna esse contexto privilegiado para o envolvimento ou para proteção dos comportamentos de risco. A escola tem um efeito significativo no desenvolvimento psicossocial dos jovens, por exemplo, o ambiente escolar e a ligação à escola e aos professores podem ser fatores protetores para os jovens, em especial para aqueles que têm uma forte ligação à escola. (Piko & Kovács, 2010).

Piko e Kovács (2010) verificaram que o bem-estar escolar providencia nos adolescentes a sensação de sucesso, ajudando a evitar o envolvimento em comportamentos de risco, como o consumo de substâncias e influenciando a ligação à escola e aos professores.

Em suma, as relações que os jovens mantêm em contexto escolar poderão influenciar a sua ligação à escola, aos professores e até os seus resultados académicos, os

comportamentos ligados ao risco surgiram num número reduzido de adolescentes, não sendo por isso significante, sugere-se em estudos futuros abranger um maior número de adolescentes e outras áreas comportamentais.

Seria importante efetuar estudos inter-geracionais, no sentido de uma melhor compreensão das heranças familiares e do enquadramento do ajustamento de cada elemento da família.

Conclusão

De acordo com o exposto, podemos concluir que o desenvolvimento humano é influenciado pelo meio onde estamos inseridos, ou seja os adolescentes sofrem influências no contexto familiar, e nos relacionamentos interpessoais, na escola com professores e com pares, contribuindo estas vivências para fatores protetores ou de risco para os mesmos.

Os adolescentes que têm uma boa relação com os seus pais têm significativamente uma melhor saúde psicológica, menos pensamentos negativos e menos stress do que os adolescentes que têm uma má relação com os pais, no entanto o maior risco de depressão parece advir da combinação entre uma maior ligação aos pares, e uma mais baixa ligação aos pais.

Os resultados obtidos remetem que uma boa base familiar, é um fator protetor para o desenvolvimento de comportamentos saudáveis dos estudantes e para melhores resultados a nível da escola, pois estes têm mais confiança e estabelecem elos mais facilmente com os seus pares, demonstrando ainda que o estreitamento das relações/apoio entre os pares (amigos/colegas) é importante.

Geralmente os jovens mais felizes são os que têm amigos e também boas competências de comunicação, ou seja, são os que melhor estão integrados do ponto de vista social, no entanto há que ter em atenção, pois os amigos podem ser também uma fonte de influência negativa, face ao envolvimento em certos comportamentos de risco.

Tanto a família, como os amigos são muito importantes para que o adolescente se sinta confortável, aceite, e integrado na sociedade enquanto ser de relação.

Além de tudo o que já foi referido, não podia deixar de falar da importância do psicólogo clínico, a nível da intervenção psicológica e psicopedagógica e da forma como contribui para a prevenção de comportamentos desajustados e promoção das capacidades educativas.

Este profissional ao desempenhar as suas funções em contexto escolar desenvolve diversas atividades, que poderão contribuir para o desenvolvimento e construção da identidade pessoal dos alunos, da redução do abandono escolar, da melhoria das suas competências, dos seus projetos de vida, e da sua educação.

O trabalho efetuado pelo psicólogo, deverá ser feito em complementaridade com a direção, professores, famílias e outros elementos e estruturas da comunidade educativa, de modo a poder haver um envolvimento de todos e uma resposta atempada e diversificada de qualidade e de melhorias contínuas.

As competências do psicólogo vão ao encontro da prevenção, e adaptação dos jovens, bem como na promoção do bem-estar, sendo assim e devido a haver ainda um número reduzido de psicólogos na escola, convém referir que é necessário e urgente a presença de mais psicólogos, de modo a poderem fomentar as competências adaptativas, relacionais e sociais, bem como a tolerância à frustração, estratégias de coping, regulação de expectativa e resiliência.

Concluímos desta forma que uma boa rede de suporte familiar, tal como o trabalho realizado em conjunto com outros profissionais de saúde, como o psicólogo e a comunidade escolar, resulta num bem-estar do adolescente, ficando este menos propenso a comportamentos de risco, sentindo-se também mais confiante, vendo a escola de forma positiva, e conseguindo estabelecer relações saudáveis entre os pares.

Referências

Abdollahzadeh, N. & Samani, S. (2010). *The family processes, family content and adolescence emotional problems, (5),* p.733-737. Procedia social and Behavioral Sciences.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas. In J. Oliveira - Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola.* (2002). Porto: Porto Editora.

Alarcão, M. (2006). (Des)Equilíbrios Familiares. Coimbra: Quarteto Editora, Alto Comissariado da Saúde. (2009). *Comissão Nacional de Saúde da Criança e do Adolescente 2004-2008 (1ª ed.).* Lisboa: Alto Comissariado da Saúde.

Almeida, A., Correia, I., Esteves, C., Gomes, S., Garcia, D. & Marinho, S. (2008). Espaços virtuais para maus tratos reais: as práticas de cyberbullying numa amostra de adolescentes portugueses. In R. Astor, E. Debarbieux & C. Neto (Ed), *Abstracts of 4th World Conference – Violence in school and public policies*, p.134. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Araújo, C. F. & Santos, R. A. A. (2012). Educação profissional de nível médio e os fatores internos/externos às instituições que causam a evasão escolar. In: *international congress on university - industry cooperation, 4.,* Taubaté, 2012. Taubaté: Universidade de Taubaté.

Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de Mestre: imagem e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Alvarenga, P. (2001). *Práticas educativas parentais como forma de prevenção de problemas de comportamento*. Em H. J. Guilhardi (Org.), Sobre Comportamento e Cognição, p.54-60. São Paulo: ESEtec.

Baptista, I., Tomé, G., Matos, M. G., Gaspar, T., & Cruz, J. (2008). A Escola. [The school] In M. G. Matos, & D. Sampaio, jovens com Saúde-Diálogo com uma geração. [Youth with Health – Dialog with a generation] (p. 197-214). Lisboa: Texto.

Bandura, A. (1986). S*ocial foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.

Baumrind, D. (1966). *Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior, Child Development, 37*(4), p.887-907.

Belsky, J. (2005). *Social-contextual determinants of parenting*. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. Encyclopedia on Early Childhood Development. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, p. 1-6.

Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*, Instituto Piaget, Lisboa.

Bhering, E. & Siraj-Blatchford, I. (1999*). A relação escolapais: Um modelo de trocas e colaboração*, (*10*6), p.191-216. Cadernos de Pesquisa.

Bhering, E. (2003). *Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental, 3*(3), p.483-510. Contrapontos.

Biasoli-Alves, Z., Caldana, R. & Silva, M. (1997). Práticas de educação da criança na família: a emergência do saber técnico-científico. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano, 7*(1), p.49-62.

Bornstein, M. (2002). *Parenting Infants*. In M. H. Bornstein, Handbook of parenting, Volume 1, Children and Parenting (3-43). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Bornstein, M. (2002b). Preface. In M. H. Bornstein (Ed.), Handbook of parenting, Volume 3, Being and Becoming a Parent, pp.xi-xiv. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bowlby, J. (2001). *Formação e rompimento dos vínculos afetivos. 3. ed*. Sao Paulo: Martins Fontes.

Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*, p.267. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da Educação: Concepção antinômica da educação*. Edições ASA ,Portugal.

Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. & Padilla, P. (2009). *Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile*. Computers in Human Behavior, 26, p. 1128-1135.

Campbell, M. (2007). *Cyberbullying and Young people: Treatment principles not simplistic advice*.

Carita, A., Silva, A. C, Monteiro, A.F. & Diniz, T.P. (2001). *Como ensinar a estudar. (2ª*

ed.). Lisboa: Ed. Presença.

Carvalho, I. C. de M. (2008). *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico (4.ed.)*. São Paulo: Cortez.

Carter, M., McGee, R., Taylor, B. & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence:Associations with family, friends and school engagement. *Journal of adolescence,30(1)*, p.51-62.

Castilho, T. (2003). *Família e Relacionamento de Gerações*. Conferência do Congresso Internacional Co-Educação de Gerações, São Paulo.

Cecconello, A., De Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). *Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar*. Psicologia em Estudo.

Chen, M. Y., Wang, E. K., Yang, R. J. & Liou, Y. M. (2003). Adolescent Health Promotion Scale: Development and Psychometric Testing. *Public Health Nursing, 20*(2), p.104-110.

Coelho, V., Barros, S., Pessanha, M., Peixoto, C., Cadima, J. & Pinto A. (2015). Parceria família-creche na transição do bebé para a creche. *Revista Análise Psicológica, 4,* (XXXIII), p. 373-389.

Cohen, D. A. & Rice, J. (1997). Parenting styles, adolescent substance use, and academic achievement. *Journal of Drug Education, 27,* p.199–211.

Cruz, A. (2011). *O cyberbullying no contexto português*. (Dissertação de doutoramento). Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.

Cury, A. (2005). *Pais brilhantes, professores fascinantes – Como formar jovens felizes e inteligentes*. Editora Pergaminho. Portugal;

Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), p.487–496.

Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). *A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano, 17(36),* p.21-32. Paidéia.

Domingues, S., Joana, L., Martins, I., Sampaio, J., Fonseca, G. & Lira, S. (2014). *Comportamentos de risco dos adolescentes portugueses e influência do meio ambiente. Nascer e Crescer, 23*(3), p.124–133.

Eisenstein, E. (2005). *Adolescência: definições, conceitos e critérios, 2*(2), p.6-7. Adolescência & Saúde.

Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research, 6ª ed*., p.1089-1151. New York: Mcmillan.

European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (ESPAD, 2011*). ESPAD report: Substance abuse among students in 35 European countries*.

Falcão, D. V. (2010). *A família e o idoso: desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Papirus.

Farias, J. C. & Lopes, A. S. (2004). *Comportamentos de risco relacionados à saúde em adolescentes, 12(1),* p.7-12. Revista Brasileira de Ciência e Movimento.

Farrington, D. P. (2001). Prevenção centrada no risco. *Infância e Juventude, 3*, p.9-29.

Figueiredo M. & Martins M. (2010). *Avaliação Familiar: Do Modelo de Calgary de Avaliação da Família aos focos da prática de enfermagem. Ciência, Cuidado e Saúde, 9* (3), p.552-559.

Figueiredo, M. H. (2012). *Modelo Dinâmico de Avaliação e Intervenção Familiar*, p.183. Loures: Lusociência.

Fischer, L.R. (1983). Transition to grandmotherhood. International Journal of Aging and Human Development, 16 (1), p.67-78.

Fleming, M. (2005). *Entre o Medo e o Desejo de Crescer – Psicologia da Adolescência.* Edição 961, Edições Afrontamento. Porto.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

Gonçalves, M. G. (2001). *A psicologia como ciência do sujeito e da subjectividade: a historicidade como noção básica*. In A. M. B., M. G. Gonçalves & O. Furtado, Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia, p.37-52. São Paulo: Cortez.

Gonçalves, C.D. (2010). *Sabedoria e Educação*. Um estudo com adultos da Universidade Sénior. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Hanson, S. M. H. (2005). *Enfermagem de cuidados de saúde à família, teoria, prática e investigação*. (Lusociência, Ed.) (2a Edição). Loures.

Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F. & McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology*, *34*(4), p.687–697.

Henderson, A. & Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory/American Institute for Research.

Hockenberry, M. & Wilson, D. (2011). *Wong Fundamentos de Enfermagem Pediátrica (9ª ed.)*. Rio de Janeiro: Editora Elsevier.

Inchley, J., Currie, D., Young T et al. (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's and well-being. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. WHO Regional Office for Europe. http://www.euro.who.int/en/health-topics/Life-stages/child-and-adolescent-health/health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc.

Instituto Nacional de Estatística (INE,2012). *Parque Habitacional em Portugal: Evolução na última década 2001-2011*, Destaque – Informação à comunicação social, Lisboa: INE, I.P.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Karraker, K. H. & Coleman, P. K. (2005). *The Effects of Child Characteristics on Parenting.* In T. Luster & L. Okagaki (Eds.), *Monographs in parenting. Parenting: An ecological perspective*, p. 147–176. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Keijsers, L. & Poulin, F. (2013). *Developmental Changes in Parent–Child Communication Throughout Adolescence. Developmental Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0032217.

Kretchmar, M. D. & Jacobvitz, D. B. (2002). Observing mother-child relationships across generations: Boundary patterns, attachment and the transmission of caregiving. *Family Process*, *41*(3), p.351–374. https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2002.41306.x

Lopes da Silva, A. & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.

Lundberg, M., Perris, C., Schlette, P. & Adolfsson, R. (2000). Intergenerational transmission of perceived parenting. *Personality and Individual Differences*, *28*(5), p.865–877. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00144-0.

Maccoby, E. & Martin, J. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*. Em E.M. Hetherington (Org.), Handbook of child psychology, v. 4. Socialization, personality, and social development, 4 ed., p.1-101. New York: Wiley.

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

Machado, M. V. P. (2004). *A transição do ser adolescente puérpera ao papel materno sob o enfoque do cuidado de Enfermagem*. Dissertação de Mestrado. Curitiba.

Maldonado, M. T. (1997). *Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir*. São Paulo: Saraiva.

Marturano, E. M., Elias, L. C. S. & Campos, M. A. S. (2004). *O percurso entre a meninice e a adolescência: mecanismos de vulnerabilidade e proteção*. Em Marturano, E. M., Linhares, M. B. M. & Loureiro, S. R. (Orgs). Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar, p.251- 288. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Massari, L. (2011). *Teaching Emotional Intelligence. Leadership*, *40*(5), p.8-12.

Matos, M.G., Simões, C., Camacho, I., Reis, M., & Equipa Aventura Social (2015). A Saúde dos Adolescentes em Tempo de Recessão - Dados nacionais do estudo HBSC de 2014 - Relatório do estudo HBSC 2014 (www.aventurasocial.com).

Matos, M. G., & Equipa Aventura Social (2018). A Saúde dos Adolescentes após a Recessão - Dados nacionais do estudo HBSC de 2018 ebook (www.aventurasocial.com).

Matos, M., Simões, C., Carvalhosa, S., Reis, C. & Canha, L. (2000). *A saúde dosadolescentes portugueses*. Lisboa: FMH /PEPT-Saúde.

Matos, M. G. (2005). *Comunicação e gestão de conflitos e saúde na escola*. Lisboa: CDI/FMH.

Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa, Editorial Presença.

Martins, I. P. (2002). *[Colectânea de textos]*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C. & Bakker, F. (2007). Trait Emotional Intelligence, Psychological Well-Being and Peer-Rated Social Competence in Adolescence. *British Journal Of Developmental Psychology, 25*(2), p.263-275.

Mavroveli, S. & Sánchez-Ruiz, M. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal Of Educational Psychology, 81*(1), p.112-134.

McManus, R. P., Jr. (2002). *Adolescent care: reducing risk and promoting resilience. Primary Care, 29(3),* p.557-569.

Michek, S. & Loudová, I. (2014). *Family and Interpersonal Relationship in Early Adolescence*, (*112*), p.683-692. Procedia - Social and Behavioral Sciences.

Miller, J. M., Dilorio C. & Dudley, W. (2002) Parenting style and adolescent's reaction to conflict: Is there a relationship? *Journal of Adolescent Health, 31*, p.463-468.

Ministério da Educação (ME,1997). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Lisboa, Ministério de Educação – Departamento da Educação Básica.

Minuchin, S. (1990). *Famílias*: funcionamento e tratamento. Porto Alegre: Artes Médicas.

Morais, T. (2007). Bullying e Cyberbullying – as diferenças. http://www.miudossegurosna.net/artigos/2007-09-11.html

Moura, A. R. S. D. B. (2015). *Princípios pedagógicos promotores de sucesso educativo*. Relatório de Estágio. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Mota, R. A. (2014). *Estilos de Parentalidade e Funcionalidade Familiar: O Recurso à Urgência Hospitalar na Adolescência.* (Tese de Mestrado - Enfermagem de Saúde

Infantil e Pediatria), Escola Superior de Saúde de Viseu - Instituto Politécnico de Viseu.

Mota, C. P., & Matos, P. M. (2009). Apego, conflito e auto-estima em adolescentes de famílias tradicionais e divorciadas. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 22*(3).

Munteanua, A. & Costea, I. (2010). *School achievement and personality dynamics in adolescence,(2),* p.1809-1813. Procedia Social and Behavioral Sciences.

Mizukami, M. G. N. (1986) *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

Narvaz, M. G. & Koller, S. H. (2004). *O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano: Principais construtos do Modelo Bioecológico*. In S. H. Koller, Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil, p. 51-66. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: F.M.H. Edições.

Neves, J. & Pinheiro, L. (2009). A emergência do cyberbullying: uma primeira aproximação. *Comunicação às Conferências Lusófona, 6º SOPCOM/4ºIBÉRICO*.

Nogueira, M. A. (2006). Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Revista Educação e Realidade, 31*(2), p.155-170.

Nunes, C., & Ponte, J. P. (2010). *O professor e o desenvolvimento curricular: Que desafios? Que mudanças? In GTI (Eds.),* O professor e o programa de Matemática do ensino básico (p. 61- 88). Lisboa: APM.

Oliveira, E. A., Marin, A. H., Pires, F. B., Frizzo, G. B., Ravanello, C. & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamento de externalização e internalização. P*sicologia: Reflexão e Crítica, 15*(1), p.1-11.

Oliveira, J. (1994). *Psicologia da educação família*. Livraria Almedina, Coimbra.

Oliveira, S. (2008). *Cyberbullying: um fenómeno sem rosto*.

Oliveira-Formosinho, J. (2003). *Para uma pedagogia da supervisão da formação prática. Conferência proferida nas Jornadas do Departamento de Ciências de Educação da Criança do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho*. Braga: IEC-Universidade do Minho.

Olson, D. H. (2000). Circumplex Model of Marital and Family Systems. *Journal of Family Therapy, 22*, p.144-167.

Olson, D. H. & Gorall D. M. (2003). Circumplex model of marital and family systems. In F. Walsh (Ed.). *Normal Family Processes, 3ªEd*., p.514-547. New York: Guilford.

Olweus, D. & Limber, S. P. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal Of Orthopsychiatry, 80*(1), p.124-134.

Oravecz, L. M., Osteen, P. J., Sharpe, T. L. & Randolph, S. M. (2011). Assessing low-income African-American pre-schoolers' behaviour problems in relationship to community violence, inter-partner conflict, parenting, informal social support and social skills. *Child & Family Social Work, 16*, p. 310-324.

Ordem dos Enfermeiros. (OE,2011). *Classificação Internacional para a Prática de Enfermagem (CIPE).* Obtido de http://associacaoamigosdagrandeidade.com/wpcontent/uploads/filebase/guias-manuais/ORDEM%20ENFERMEIROS%20cipe.pdf.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD,2011). *Development Co-operation Report 2011: 50th Anniversary Edition*, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/dcr-2011-en.

Organização mundial de saúde (OMS,2002). Madrid: OMS.

Patock-Peckham, J. A., Cheong, J., Balhorn, M. E. & Nagoshi, C. T. (2001). A social learning perspective: A model of parenting styles, self-regulation, perceived drinking

control, and alcohol use and problems. *Alcoholism: clinical and experimental research, 25,* p.1284–1292.

Paro, V. H. (1999). *Administração Escolar e Qualidade do Ensino: O que os Pais ou Responsáveis têm a ver com isso?* - Rio de Janeiro.

Paro, V.H. (2007). *Gestão escolar: democracia e qualidade de ensino*. São Paulo: Ática.

Parolim, I. (2003). *As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares*. Fortaleza.

Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Intelligence Questionnaires (TEIQue) (1st edition,* 4th printing). London: London Psychometric Laboratory.

Pereira, M. I. G. (2009). *A participação parental no Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique –Universidade Portucalense. Portugal.

Poletto, M., koller, S. H. (2008). *Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção*. Estudos de Psicologia, Campinas.

Quintin, P. E. (2001). *Chamgements familiaux à long terme à la suite d'une intervention écosystémique*. Em J. Torrente (Org), La maltraitance Regars pluridisciplinaires, p. 191-214. Revigny-sur-Ornain: Hommes et Perspectives

Quivy, R. & Campenhoudt (2005). Manual de investigação em Ciências Sociais (4ª edição). Lisboa: Gradiva.

Rego, T. C. (2003). *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades.* Petrópolis: RJ: Vozes.

Reis, F. (2010). Como elaborar uma dissertação de mestrado. Lisboa: Pactor.

Relvas, A. P. (2004). *O ciclo vital da família*. Lisboa: Edição Afrontamento.

Reppold, C. T., Pacheco, J., Bardagi, M. & Hutz, C. S. (2002). *Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: Uma análise das práticas educativas e estilos parentais*. Em C. S. Hutz

(Org.), Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: Aspectos teóricos e estratégias de intervenção, p.7-52. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Ribeiro, J. L. P. (2007). *Introdução à Psicologia da Saúde (2.ª ed.).* Coimbra: Quarteto Editora

Rios, M. G. & Gomes, I. C. (2009). Casamento contemporâneo: Revisão de literatura acerca da opção por não ter filhos. *Estudos de Psicologia (Campinas), 26*(2), p.215-225.

Rodrigues, A., Ramos, F., Rodrigues, I. P., Gregório, M.C., Félix, P., Perdigão R., Ferreira, S., (Assessoria Técnica e Científica do CNE) & Almeida, S., (Projeto Curriculum Monitor | CICS.NOVA | FCSH-UNL). (2017). *Organização escolar: o tempo*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE) https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Organizacao_Escolar_o_tempo-2.pdf.

Rodrigues, M. V. C. (1999). *Qualidade de vida no trabalho: evolução e análise no nível gerencial. 6. ed*. Petropolis: Vozes.

Roig, A. & Ochotorena, J. (1993). Maltrato y abandono en la infancia (pp. 21-31). Barcelona: Martínez Roca.

Rogers, C. (1969). *Liberdade para aprender*.

Saewyc, E. M. (2013). *Promoção da saúde do adolescente e da família* - Cap 19. In J. Marlyn, e W. Wong, Enfermagem da criança e do adolescente (9ª ed., Vol. 1).

Sampaio, D., Cruz, H. & Carvalho, M. (2011). *Crianças e jovens em risco - A família no*

centro da intervenção. (Princípia, Ed.) Cascais: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, O. T. (2008). *Comportamentos de saúde e comportamentos de risco em adolescentes do ensino secundário: ligações com a família, amigos e envolvimento com a escola.* Porto: Universidade Fernando Pessoa.

Sarmento, T. & Marques, J. (2002). *A escola e os pais*. Colecção Infans. Maia: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.

Sarti, C. A. (2005). *Famílias enredadas*. In: Acosta, Ana Roja ; Vilale, Maria Amália Faller (orgs.). Família: redes, laços, e políticas públicas. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais – PUC-SP.

Scheidt, P., Overpeck, M. D., Wyatt, W. & Aszmann, A. (2000). Adolescents' general health and wellbeing. In C. Currie, K. Hurrelmann, W. Settertobulte, C. A. Smith e J. Todd (Eds.), Health and health behaviour among young people, p. 24-38. Copenhagen: World Health Organization.

Schenker, M. & Minayo, M. C. S. (2003). A implicação da família no uso abusivo de drogas: uma revisão crítica. *Ciência & Saúde Coletiva, 8(1),* p.707-717.

Seeds, P. M., Harkness, K. L. & Quilty, L. C. (2010). *Parental Maltreatment, Bullying and Adolescent Depression: Evidence for the Mediating Role of Perceived Social Support. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 39*, p. 681-692. doi: 10.1080/15374416.2010.501289.

Segalen, M. (2000). *"Introducción"; "Sociologías e ideas de la familia".Antropología historica de la familia*. Madrid: Taurus-universitaria,

Serra, E. (1997). *Adolescência: perspectiva evolutiva*. Em Anais do VII Congreso INFAD, p. 24-28. Oviedo (Espanha).

Silva, A. M. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes. Perspectiva de Prevenção em Saúde Mental na Adolescência. 1ª Edição*. Lisboa: Climepsi Editores.

Silva, V. & Mattos, H. (2004). *Adolescência e drogas.* (I. Pinsky, & M. Bessa, Edits.) São Paulo: Contexto.

Simões, M. (2007). *Comportamento de Risco na Adolescência.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Simões, C., Rocha, E., Malho, M. J. & Matos, M. G. (2002). Prevenção primária: Acções de ligação à comunidade. *Boletim do IAC, 65*(3).

Simões, S., Farate, C. & Pocinho, M. (2011). Estilos educativos parentais e comportamentos de vinculação das crianças em idade escolar. Interações: Sociedade e as novas modernidades, 11(20), p.75-99.

Spinath, B. (2005). *Development and modification of motivation and self-regulation in school contexts: introduction to the special issue*. Learning and Instruction, n. 15, p. 85-86.

Sprinthall, R. & Sprinthall, N. (2000) *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Editora Mc Graw-Hill – Ciências da Educação.

Stoer, S. & Cortesão, L. (2005). *A reconstrução das relações escola-família. Concepções portuguesas de "pai responsável"*. In Pedro Silva e Stephen Stoer (Orgs.). Escola-familia. Uma relação em processo de reconfiguração. Porto: Porto Editora.

Strecht, P. (2005). *Vontade de ser: Textos sobre a adolescência*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Sweeting, H. & West, P. (2003). Sex differences in health at ages 11, 13 and 15. *Social Science e Medicine, 56*(1), p.31-39.

Symanski, H. (2001). *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano.

Tedesco, J. C. (2002). *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática.

Torres, S. (2006). *Uma função social da Escola*.

http://www.fundacaoromi.org.br /homesite/news.asp?news=775

Ttofi, M. & Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal Exp Criminology (2011) 7*, p.27–56.

Vitali, I. (2004). *Como nossos pais? A transmissão intergeracional dos estilos parentais.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Vygotsky, L. S. (1991). *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*. In Leontiev, Luria e Vygotsky (Eds.). Psicologia e Pedagogia – I Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Lisboa: Editorial Estampa.

Weber L. N. D., Viezzer A. P. & Brandenburg O. J. (2002). *A relação entre o estilo parental e o otimismo da criança* [Resumo]. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), Resumos de Comunicação Científica, XXXII Reunião Anual de Psicologia, p.267. Florianópolis, SC: SBP.

Weinfield, N. S., Sroufe, L. & Egeland, B. (2000). Attachment from Infancy to Early Adulthood in a High-Risk Sample: *Continuity, Discontinuity, and Their Correlates. Child Development, 71*, p.695-702. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00178.

Willard, N. (2005). *Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats*. Center for safe and responsible use of the internet.

Yarcheski, A., Mahon, N. E. & Yarcheski, T. J. (2001). Social support and well-being in early adolescents: the role of mediating variables. *Clinical Nursing Research, 10(2)*, p.163-181.

Zenhas, A. (2006). *O papel do diretor de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

Çakir, M. (2012). Epistemological dialogue of validity: Building validity in educational and social research. *Education, 132*(3), p.664-674.