



Rita Costa Andrade

N.º 25873

A Orientação Vocacional nos Jovens do Século XXI: A Perceção de Aceitação-Rejeição
pelo/a Professor/a, a Autoeficácia e a Adaptabilidade Vocacional dos/as Alunos/as

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Francisco Machado e a coorientação
da Professora Doutora Carla Peixoto, Instituto Universitário da Maia

outubro, 2019

Dedicatória

A todos/as os/as professores/as que passaram pela minha vida e me permitiram chegar até aqui. Muito obrigada!

Agradecimentos

Ao meu orientador, o Professor Doutor Francisco Machado e à minha coorientadora, a Professora Doutora Carla Peixoto pela ajuda e disponibilidade ao longo desta fase.

Aos meus pais e ao meu irmão, pelo amor e por estarem sempre presentes e disponíveis para mim. Obrigada pela constante motivação e por me apoiarem nas minhas decisões. Vocês são a minha base, sempre.

Às três escolas onde decorreu a recolha de dados e aos/às participantes deste estudo. Obrigada pelo tempo dispendido e por me permitirem realizar esta dissertação.

À minha entidade patronal, por toda a flexibilidade, disponibilidade e compreensão que sempre teve para comigo ao longo do mestrado.

À Bia, por toda a ajuda, disponibilidade, bom humor e companheirismo ao longo destes dois anos. Este percurso não teria sido o mesmo sem a tua presença.

À Inês e à Marta, um obrigada nunca será suficiente. Vocês foram incansáveis.

Ao Cedric, pela disponibilidade e ajuda.

À minha tia, que ao longo deste processo nos deixou, mas que sei que onde quer que esteja está muito feliz e orgulhosa por mim.

Resumo

A presente investigação pretende compreender e explorar a relação entre a perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a, a autoeficácia e a adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as do 9.º ano de escolaridade. A amostra deste estudo é constituída por 160 alunos/as de três escolas do distrito do Porto, cuja faixa etária varia entre os 14 e 18 anos e que frequentam o 9.º ano de escolaridade. No âmbito desta investigação e de forma a cumprir com os objetivos propostos, foi desenvolvido um protocolo para a recolha de dados, onde foram utilizados os seguintes instrumentos: um questionário sociodemográfico, a Escala de Adaptabilidade de Carreira (Duarte et al., 2012), a Escala de Autoeficácia Generalizada (Coimbra & Fontaine, 2010) e o Questionário de Aceitação-Rejeição do/a Professor/a (TARQ, Rohner, 2005). Os principais resultados obtidos demonstram que não existe associação entre a perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e a autoeficácia dos/as alunos/as e a adaptabilidade vocacional dos/as mesmos/as. No entanto, verificou-se uma associação entre a autoeficácia dos/as alunos/as e a sua adaptabilidade vocacional.

Palavras-chave: aceitação-rejeição pelo/a professor/a; autoeficácia; adaptabilidade vocacional

Abstract

This research aims to understand and explore the relationship between the acceptance-rejection perception by the teacher, the self-efficacy and the vocational adaptability of the students, attending the 9th grade. The sample of this study consists of 160 students from three schools in the district of Porto, whose age ranges between 14 and 18 years and who attend the 9th grade. In the scope of this investigation and in order to fulfill the proposed objectives, a data collection protocol was developed, using the following instruments: a sociodemographic questionnaire, the Career Adapt-Ability Scale (CAAS, Savickas and Porfeli, 2012, portuguese version, Duarte et al., 2012), the General Self-Efficacy Scale (Schwarzer and Jerusalem, 1995, portuguese version, Coimbra & Fontaine, 2010) and Teacher Acceptance-Rejection Questionnaire (TARQ, Rohner, 2005). The main results indicate that there is no association between teachers' acceptance-rejection perception and students' self-efficacy and their career adaptability. However, there is an association between students' self-efficacy and their career adaptability.

Keywords: teacher acceptance-rejection; self-efficacy; career adaptability

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I. Enquadramento teórico-empírico.....	4
1.1. Subteorias da Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal.....	8
1.2. O papel do/a professor/a na relação com o/a aluno/a	9
2. Perspetivas teóricas sobre o desenvolvimento vocacional.....	11
2.1. A adaptabilidade vocacional no desenvolvimento vocacional	13
2.2. O papel da relação professor/a-aluno/a na adaptabilidade vocacional	17
3. Autoeficácia generalizada	18
3.1. O impacto do/a professor/a no/a autoeficácia dos/as alunos/as.....	20
3.2. O papel da autoeficácia na adaptabilidade vocacional	21
Capítulo II. Estudo empírico	23
1. Objetivos	23
2. Problemas e hipóteses de investigação.....	23
3. Participantes	25
4. Instrumentos	27
4.1. Questionário sociodemográfico	28
4.2. Escala de adaptabilidade de carreira (Duarte et. al., 2012)	28
4.3. Escala de Autoeficácia Generalizada (Coimbra & Fontaine, 2010).....	29
4.4. Questionário de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a (Teacher's Acceptance-Rejection Questionnaire-TARQ, Rohner, 2005)	30
5. Procedimentos	32
Capítulo III. Apresentação e discussão de resultados	33
1. Apresentação dos resultados	33
2. Discussão dos resultados.....	42
Conclusão	46
Referências	49
Anexos.....	58

Lista de Siglas e Abreviaturas

CAAS	Career Adapt-Abilities Scale
e.g.	Por exemplo
IPARTheory	Interpersonal Acceptance-Rejection Theory
PARTheory	Parental Acceptance-Rejection Theory
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TARQ	Teacher's Acceptance-Rejection Questionnaire

Índice de figuras

Figura 1. Dimensões da Teoria de Aceitação-Rejeição Interpessoal (Rohner, 1986).....7

Índice de tabelas

Tabela 1. Caracterização dos/as participantes.....	25
Tabela 2. Caracterização dos pais e das mães dos/as alunos/as da amostra.....	26
Tabela 3. Importância do/a professor/a e relação com o/a mesmo/a.....	27
Tabela 4. Análise descritiva das principais variáveis em estudo.....	33
Tabela 5. Correlação entre a Perceção de Aceitação-rejeição pelo/a Professor/a e a Autoeficácia dos/as Alunos/as.....	35
Tabela 6. Correlação entre a Perceção de Aceitação-rejeição pelo/a Professor/a e a Adaptabilidade Vocacional dos/as Alunos/as.....	35
Tabela 7. Correlação entre a Autoeficácia dos/as Alunos/as e a Adaptabilidade Vocacional..	36
Tabela 8. Correlação entre a Relação com o/a Professor/a, Adaptabilidade Vocacional dos/as Alunos/as e Importância do/a Professor/a.....	37
Tabela 9. Correlação entre a Relação com o/a Professor/a e a Adaptabilidade Vocacional dos/as Alunos/as.....	49
Tabela 10. Diferenças das Variáveis em Estudo em Função do Género.....	40
Tabela 11. Diferenças da Adaptabilidade Vocacional em Função do Nível a Atingir pelos/as Alunos/as.....	42

Índice de anexos

Anexo A. Questionário sociodemográfico

Anexo B. Pedido de autorização para recolha de dados

Anexo C. Pedido de autorização para os/as Encarregados/as de Educação

Anexo D. Consentimento informado dos/as alunos/as

Introdução

O modelo de intervenção vocacional de orientação sequencial e linear do indivíduo para um curso, profissão e carreira, no contexto de uma sociedade estável, com referências seguras e com garantias de empregabilidade já não faz sentido para os dias de hoje (Afonso, Parada, & Coimbra, 2009). A precaridade e a incerteza que marcam o mundo laboral atualmente, obrigam à redefinição da forma como é feita a orientação vocacional nas escolas, e isto passa também pela maneira como o currículo está estruturado. Não basta apenas adquirir conhecimentos, os/as alunos/as precisam ser capazes de se adaptar às exigências do mundo globalizado e reinventar-se. E aqui a escola assume um papel preponderante ao formar indivíduos, não só instruídos do ponto de vista académico, mas também emocional. Indivíduos resilientes, capazes de lidar com a frustração e imprevisibilidade, assim como moldar-se às várias oportunidades que surgem, ainda que na adversidade, como possibilidades de desenvolvimento pessoal.

Desta forma, é importante começar a pensar a adaptabilidade vocacional a partir da escola, ainda antes da entrada no mundo profissional, de forma a promover a aquisição de conhecimentos e competências que possam garantir o nível mais elevado possível de adaptabilidade vocacional, antes do/a estudante ter que tomar decisões vocacionais de maior relevância, e com maior impacto na sua vida e desenvolvimento. As baixas garantias de empregabilidade e as novas profissões que surgem e desaparecem com o avanço tecnológico fazem parte da realidade do mercado de trabalho atual. Mais do que nunca a adaptabilidade deve ser o foco para os/as jovens na construção do seu projeto de vida.

Cabe aqui à escola um papel fundamental para a interiorização deste conceito enquanto espaço de desenvolvimento, aquisição de conhecimento e construção da identidade dos/as jovens. Destaca-se aqui o papel dos/as professores/as enquanto figuras de primeira linha na formação e preparação dos/as jovens para uma vida ativa (Mouta & Nascimento,

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

2008), para além de outros/as agentes educativos, nomeadamente as figuras parentais e os/as psicólogos/as escolares, em quem recai a maior fatia de responsabilidade no desenvolvimento e orientação vocacional dos jovens em Portugal.

Ao longo do nosso percurso académico todos/as nós já tivemos algum professor/a que nos marcou, quer de forma positiva quer de forma negativa. Talvez alguns dos sonhos que temos hoje tenham sido alimentados por algum/alguma professor/a que passou pela nossa vida e nos encorajou a ser e a seguir aquilo que desejávamos. Assim, o papel que o/a professor/a representa na vida dos/as alunos/as, independentemente do ano escolar ou da idade, é fundamental e incontornável, e por esse sentido é importante falar da relação que o/a professor/a estabelece com os/as seus/suas alunos/as, que deve ser pautada na confiança, no carinho e no respeito mútuo. Apesar da relevância que o/a professor/a representa na vida dos/as alunos, e toda a literatura científica que analisa a influência da qualidade da relação professor/a-aluno/a em áreas tão relevantes como o rendimento académico e o ajustamento psicológico, a influência deste/a no desenvolvimento vocacional dos mesmos/as ainda é pouco estudado (Pinto, Taveira, & Fernandes, 2003).

Por outro lado, e numa dimensão mais interna, Lent, Brown e Hackett (1994) verificaram que a escolha das atividades em que nos envolvemos e a formação dos nossos interesses é influenciada pelas nossas crenças de autoeficácia. Ainda que estas não correspondam à realidade, elas orientam as nossas escolhas (Coimbra & Fontaine, 2010). Assim, além dos nossos interesses, aptidões e valores, a perceção que temos relativamente às nossas competências é um fator crucial para a tomada de decisão (Coimbra & Fontaine, 2010). Nesse sentido, a autoeficácia tem vindo a ser identificada como uma variável preditora dos comportamentos de exploração vocacional (Ambiel & Hernández, 2016).

Posto isto, e considerando a relevância dos fatores relacionais e internos no desenvolvimento vocacional dos jovens, como foi referido anteriormente, foi idealizada a

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

presente investigação, no âmbito do Mestrado de Psicologia Escolar e da Educação, tendo como objetivo geral compreender a relação entre a percepção de aceitação-rejeição do/a aluno/a relativamente ao/à seu/sua professor/a, a autoeficácia dos/as alunos/as e a adaptabilidade vocacional.

Assim, o presente trabalho encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro capítulo é destinado ao enquadramento teórico-empírico, onde é apresentada uma revisão da literatura sobre a teoria de aceitação-rejeição interpessoal, a adaptabilidade vocacional e a autoeficácia. No segundo capítulo é apresentado o estudo empírico da presente dissertação, onde são referidos os objetivos, problemas e hipóteses de investigação, assim como a descrição dos/as participantes, os instrumentos e os procedimentos utilizados para a recolha de dados. No terceiro capítulo são expostos, primeiramente, os resultados obtidos e depois uma discussão sobre os mesmos. Por fim, é apresentada a conclusão e algumas reflexões, tanto face às limitações encontradas durante a realização do trabalho como sugestões para investigações futuras.

Capítulo I. Enquadramento teórico-empírico

1. Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal (IPARTheory, Rohner, 1986, 2004)

A família é uma das instituições sociais mais antigas, desempenhando um papel preponderante na socialização primária das crianças. Responsável pela transmissão de valores, crenças, significados e cultura, a família assume uma forte influência na forma como a criança vê o mundo e se desenvolve, assim como na construção das suas relações interpessoais (Dessen & Polonia, 2007; Pratta & Santos, 2007; Kreppner, 2000).

Neste sentido, os laços afetivos existentes na família, nomeadamente entre pais e filhos/as, podem ser facilitadores de um desenvolvimento saudável, contribuindo assim para padrões de interação positivos, que permitem à criança ajustar-se aos diferentes ambientes onde está inserida (Dessen & Polonia, 2007).

De acordo com Rohner, Khaleque e Cournoyer (2012), os pais assumem um papel de extrema importância na vida dos/as filhos/as, uma vez que a sensação de segurança emocional e o conforto das crianças dependem da qualidade do relacionamento destas com as figuras parentais. Isto reforça a importância do amor parental para o desenvolvimento social e emocional saudável das crianças (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2005).

Vários investigadores, inspirados na teoria de aceitação-rejeição parental (Parental Acceptance-Rejection theory, PART), chegaram à conclusão que, independentemente da cultura ou género, o bem-estar das crianças depende da aceitação que percecionem pelos seus pais (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2005).

Várias pesquisas têm demonstrado que a qualidade da relação entre pais e filhos/as surge como principal preditor do funcionamento e desenvolvimento psicossocial, tanto nas crianças como nos adultos (Rohner & Khaleque, 2002; Rohner & Veneziano, 2001).

A teoria de aceitação-rejeição parental foi desenvolvida por Rohner (1986) com base em evidências empíricas de socialização e do desenvolvimento ao longo do ciclo de vida,

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

tendo como principais objetivos prever e explicar as principais causas, consequências e outras implicações dos efeitos da percepção de aceitação e rejeição parental no mundo inteiro. Esta teoria está assente numa perspetiva ecológica, utilizando uma abordagem intercultural e multi-método para estudar a aceitação-rejeição (Rohner, 2004).

Desde 1999, o estudo da percepção de aceitação-rejeição estendeu-se além das figuras parentais a outras figuras significativas do ciclo de vida dos indivíduos, como é o caso dos irmãos/ãs, amigos/as, parceiros/as íntimos ou professores/as (Rohner & Carrasco, 2014). Assim, a partir de 25 de Junho de 2014 o alcance e a designação da PARTheory foi alterada para teoria de aceitação-rejeição interpessoal (IPARTheory-interpersonal acceptance-rejection theory) (Rohner, 2014). Assim, entende-se por figura significativa, qualquer pessoa que tem um vínculo emocional duradouro com a criança ou adulto/a e que seja insubstituível para esta/e (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2005).

Uma das principais conclusões desta teoria é de que os efeitos da percepção de rejeição por parte de um/a figura significativa tem, universalmente, os mesmos efeitos negativos nas crianças e adultos/as, tanto ao nível do ajustamento psicológico, quanto comportamental, funcional e cognitivo (Rohner, 2008).

A aceitação e rejeição parental formam a dimensão do carinho (*warmth dimension*), que é definido por Rohner (2004) como um *continuum* onde todas as pessoas podem ser colocadas, num determinado posicionamento, uma vez que todos nós já experienciamos ao longo do nosso percurso de vida, mais ou menos carinho, por parte dos nossos pais e/ou outras figuras significativas

De acordo com Rohner (2004), esta dimensão relaciona-se não só com a qualidade do relacionamento afetivo entre pais e crianças, mas também com a percepção que estas têm sobre os comportamentos físicos, verbais e simbólicos que os pais usam, ou que as crianças percebem como tal, para expressar os seus sentimentos e comportamentos. Sendo esta

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

dimensão um contínuo é possível observar de um lado o polo positivo, que diz respeito à aceitação parental e do outro lado o polo negativo, que se refere à rejeição parental (Rohner & Khaleque, 2002)

A aceitação pode ser manifestada fisicamente (e.g. abraçar, beijar, acarinhar, confortar), verbalmente (e.g. elogiar, valorizar, dizer coisas positivas à ou sobre a criança) ou de forma simbólica (e.g. usar gestos culturais específicos). Desta forma, a aceitação é caracterizada pelo amor, carinho, cuidado, conforto, suporte e nutrição que as crianças podem experienciar na relação com os pais. Por sua vez, a rejeição parental, refere-se à ausência destes sentimentos e comportamentos, isto é, de carinho, afeto ou amor por parte das figuras significativas, e é marcada também pela presença de comportamentos físicos e psicologicamente dolorosos (Rohner, 2004; Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2012).

Resultados de várias investigações realizadas em diferentes países demonstram que, apesar do vocabulário específico de cada cultura, a percepção de rejeição parental parece ser transversal às diferentes culturas, estando representada em quatro categorias de expressões: hostilidade/agressão, indiferença/negligência e rejeição indiferenciada (Rohner, 2004; Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2012). Na figura 1 é possível observar os comportamentos de aceitação e rejeição parental definidos por Rohner (1986).

A rejeição manifestada através de hostilidade refere-se a sentimentos como raiva ou ressentimento, e a sua expressão comportamental é a agressão (Rohner, 1986). Isto significa que a hostilidade/agressão pode manifestar-se de forma física, através do bater, pontapear, arranhar, empurrar, beliscar ou dar murros e, de forma verbal, fazendo uso do insulto ou sarcasmo, menosprezar, dizer coisas sem pensar ou cruéis. Já a indiferença remete-se à despreocupação em relação à criança que ao nível comportamental se representa na forma de negligência (Rohner, 1986), traduzida na indisponibilidade física e/ou psicológica dos pais (ou outras figuras significativas), não prestando atenção às necessidades da criança. Por

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

último, a rejeição indiferenciada refere-se às crenças individuais da criança de que os pais (ou outras figuras significativas) não querem saber dela, não a amam ou não a cuidam, sem que haja necessariamente comportamentos de negligência, agressividade ou desdém (Rohner, 2004).

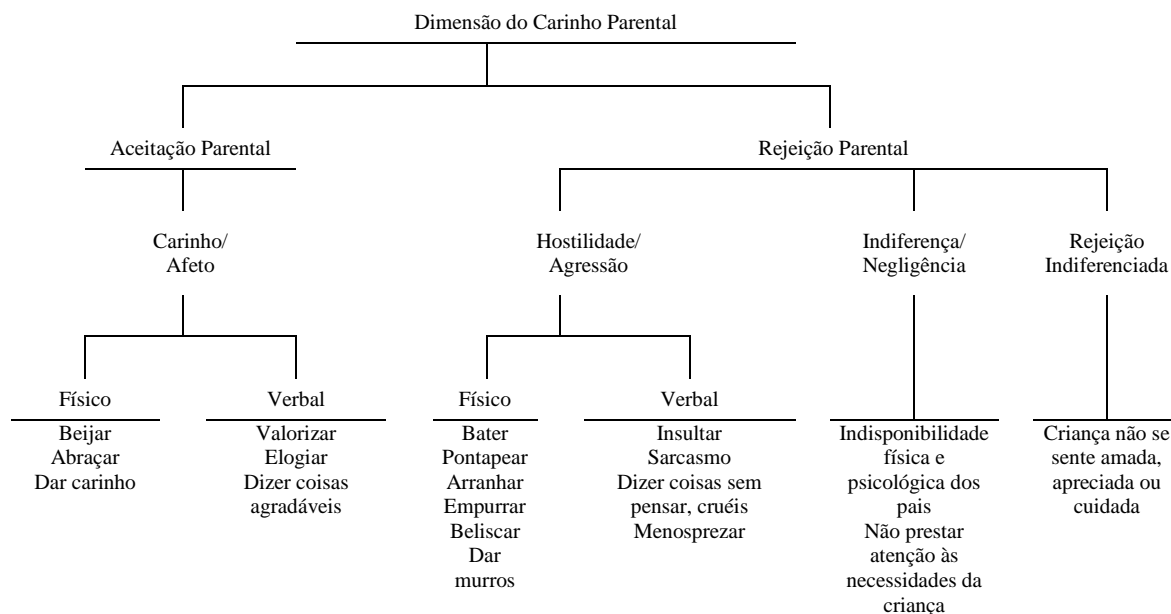


Figura 1.

Dimensões da Teoria de Aceitação-Rejeição Interpessoal (adaptado de Rohner, 1986)

Esta teoria analisa os comportamentos de aceitação-rejeição através de duas perspectivas: fenomenológica, que consiste na experiência subjetiva do sujeito, e comportamental, que diz respeito ao relato de um/a observador/a externo (Rohner, 2004).

Porém, a *IPARTheory* tende a destacar a perspectiva fenomenológica, uma vez que a natureza da aceitação/rejeição é simbólica e depende das percepções individuais e subjetivas que as crianças fazem dos comportamentos das suas figuras significativas. Ou seja, o comportamento e o desenvolvimento do ser humano são mais afetados pela percepção do indivíduo do que pelos acontecimentos vividos (Grilo, Machado, & Machado, 2012; Rohner, 2004; Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2005). Isto explica o porquê de algumas crianças não se sentirem amadas, apesar de não existir nenhum indício detetável para quem está de fora.

Ao mesmo tempo que observadores externos podem detetar sinais de agressão ou negligência parental, mas a criança não se sentir rejeitada (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2005).

1.1. Subteorias da Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal

A teoria da aceitação rejeição parental abarca três subteorias: a subteoria da personalidade, a subteoria do *coping* e a subteoria dos sistemas socioculturais (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005). A subteoria da personalidade tenta perceber se os efeitos da percepção de rejeição parental na infância se estendem para a idade adulta e velhice. De acordo com esta subteoria, a percepção de aceitação-rejeição tem uma grande influência no desenvolvimento da personalidade das crianças. Assim, crianças que se sentem rejeitadas tendem a se sentir mais inseguras e ansiosas (Rohner & Khaleque, 2002).

Contudo, nem todas as pessoas que experienciam algum tipo de percepção de rejeição parental na infância desenvolvem desajustamento psicológico. Foi com base nesta constatação que surgiu a subteoria do *coping*, que pretende compreender, então, o porquê de algumas crianças lidarem emocionalmente de forma mais eficaz, ou seja, são mais resilientes do que outras, à percepção de rejeição. De acordo com esta subteoria, para podermos entender este fenómeno temos de recorrer a uma perspectiva multivariada e ecológica, ou seja, analisar o indivíduo como pertencendo a um contexto. Para tal, devemos ter em conta três elementos: o self, os outros e o contexto, uma vez que o comportamento individual é o produto da interação entre o indivíduo, os outros e o contexto. O “*self*” refere-se às características internas (biológicas) e externas (personalidade). Os “outros” diz respeito às características pessoais e intrapessoais dos cuidadores rejeitantes, assim como da frequência, duração e gravidade da rejeição. Por último, o “contexto” refere-se às interações que o indivíduo tem com outras pessoas significativas, bem como das características sociais do ambiente em que está inserido (Rohner, 2004; Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2005).

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

A subteoria dos sistemas socioculturais tenta perceber as causas e variáveis socioculturais da aceitação e rejeição no mundo, bem como entender e explicar o porquê de alguns pais darem carinho e amor, enquanto outros são frios, agressivos ou negligentes. Tenta também compreender de que forma as crenças religiosas, individuais, tradições e preferências artísticas influenciam na aceitação ou rejeição por parte das figuras significativas (Rohner, 2004).

Esta teoria torna claro o papel do carinho, ou por outras palavras do amor, nas relações interpessoais, ficando evidente a importância das pessoas se sentirem aceites pelas pessoas que lhes são significativas, e de como o amor e a transmissão clara deste é crucial para um desenvolvimento saudável e harmonioso (Rohner & Carrasco, 2014).

1.2. O papel do/a professor/a na relação com o/a aluno/a

A escola é um dos contextos onde despendemos mais tempo durante a nossa vida e, assim como a família é uma das instituições responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento, tendo um papel fulcral para o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social das pessoas (Dessen & Polonia, 2007). Concebida para educar crianças e adolescentes, a escola é também um local de relações humanas e, de entre as que se estabelecem no seu interior, é de destacar a importância da relação entre professor/a e aluno/a (Oliveira & Alves, 2005).

O/A professor/a além de ser alguém responsável por responder às necessidades dos/as alunos/as, é também quem fornece a base a partir da qual as crianças e adolescentes aprendem sobre os temas escolares. Por isso, para alguns/algumas investigadores/as, a relação entre professores/as e alunos/as é vista como uma extensão da relação entre pais e filhos/as (Davis, 2003).

Para Noddings (1992, 2003 cit in Hallinan, 2008), o/a professor/a deve primeiro ser alguém que se preocupa com os/as alunos/as e só depois quem os/as ensina. Isto porque a

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

forma como os/as professores/as interagem com os/as alunos/as influencia a maneira como estes/as se sentem sobre si e o ambiente envolvente. Se se sentem ignorados/as, incompreendidos/as, desvalorizados/as ou desrespeitados/as pelos/as seus/suas professores/as, reagirão de forma negativa (Hallinan, 2008), com efeitos negativos para a sua saúde mental e rendimento académico.

O reconhecimento do/a professor/a pelos esforços dos/as alunos/as aumenta a motivação destes/as e reduz a probabilidade de desencorajamento. Da mesma forma, os elogios por parte do/a professor/a promovem o contínuo esforço do/a aluno/a, assim como promove o aumento da autoconfiança e contribui para uma atitude positiva do/a mesmo/a em relação à escola (Hallinan, 2008).

É importante referir que o afeto por parte do/a professor não se limita ao carinho físico. A demonstração do afeto passa muitas vezes por simplesmente ouvir o/a aluno/a ou dar importância às suas ideias (Mello & Rubio, 2013).

No caso das crianças, o estabelecimento de relações positivas com os/as professores/as serve também como uma base segura para estas, pois sentem-se mais capazes de brincar ou trabalhar por sua conta, uma vez que sabem que caso haja algum contratempo podem contar com o/a professor/a para os ajudar (Myers & Pianta, 2008).

Num estudo realizado por Reddy, Rhodes e Mulhall (2003) com alunos/as do 3.º ciclo do ensino básico, verificou-se que a perceção dos/as alunos/as em relação ao apoio dados pelos/as professores/as corresponde a uma diminuição dos níveis de depressão e um aumento da auto-estima.

A nível nacional, Grilo, Machado e Machado (2012) realizaram um estudo com alunos/as do 3.º ciclo do ensino básico onde verificaram que existe uma correlação positiva entre o envolvimento escolar dos/as alunos/as e a perceção de aceitação pelos/as seus/as professores/as.

Ainda no âmbito nacional, Machado, Machado e Azevedo (2014), concluíram num estudo realizado com alunos/as do 6.º ano que, quanto mais os/as alunos/as se sentem rejeitados/as, menor a tendência para percecionarem o clima de sala de aula como positivo, o que pode implicar menor envolvimento com o contexto de sala de aula e por consequência, o contexto escolar de forma global.

Kourkoutas (2010) salienta que frequentemente os/as professores/as são vistos pelos/as seus/as alunos/as como mentores/as, amigos/as, modelos/as e até confidentes, o que demonstra a importância de uma boa relação entre esta díade.

2. Perspetivas teóricas sobre o desenvolvimento vocacional

O desenvolvimento vocacional é visto como um aspeto do desenvolvimento individual global (Taveira, 2004) que ocorre ao longo da vida e que compreende a realização de tarefas como a elaboração, implementação e reformulação de projetos de vida, da qual fazem parte a educação, a qualificação e a atividade profissional, na articulação com um estilo de vida que compreenda os diferentes papéis que desempenhamos (Campos, 1989 cit in Gonçalves & Coimbra, 2007).

Segundo Coimbra, Campos e Imaginário (1994, cit in Gonçalves & Coimbra, 2007), o desenvolvimento vocacional acontece ao longo da vida, através de experiências, contactos, questionamentos e significados.

De entre as diversas mudanças introduzidas ao longo da Revolução Industrial destaca-se a introdução do conceito de emprego e trabalho remunerado (Duarte, 2009). O progresso nas ciências humanas, o aparecimento de grandes empresas e a intensificação da industrialização originou o surgimento de novos empregos e profissões (Duarte, 2019).

A passagem de uma sociedade predominantemente agrícola para uma sociedade industrial, levou ao aumento dos fenómenos da urbanização e migração. As mudanças pós

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

Revolução Industrial levantaram questões até aí inexistentes: como fazer a transição entre a escola e o mundo do trabalho e dar resposta às necessidades crescentes das pessoas na procura de trabalho (Herr, 2008)?

Estas preocupações levaram ao nascimento dos primeiros programas de intervenção nas escolas, com o objetivo de informar as crianças sobre empregos e oportunidades (Herr, 2008). É também nesta altura que surge Frank Parsons e o modelo de Traço-Fator que pretendia ser uma resposta às exigências da organização racional do trabalho. Neste modelo são analisadas as capacidades do indivíduo, comparando-as às exigências das profissões, ajudando-o assim a escolher qual a melhor profissão que se adequa às suas capacidades (Duarte, 2019).

Contudo, a partir dos anos 50, surgem críticas ao modelo de Parsons, por considerarem que este não tinha em conta as mudanças que ocorrem nas pessoas ao longo da vida (Millan, 2005). Herr (2008) refere que começam assim a surgir as teorias do desenvolvimento da carreira, com Ginzberg, Ginsburg, Axelrod e Herma (1991), e de Super e colaboradores (1969) e com elas o conceito de carreira, que começa a substituir o termo vocacional, em aconselhamento, educação e orientação.

Destaca-se o trabalho de Donald Super, que foi pioneiro ao compreender o comportamento vocacional através de uma perspetiva do desenvolvimento humano. As escolhas vocacionais passam a ser vistas como um processo dinâmico, que ocorre durante toda a vida e em vários contextos sociais (*life-span, life-space*) (Oliveira, Guimarães, & Coleta, 2006), tendo em conta os vários papéis que o indivíduo desempenha e nas suas relações com os/as outros/as (Barros, 2010).

O trabalho desenvolvido por Super ao nível da teoria do desenvolvimento da carreira sofreu inúmeras alterações e contou com a introdução de novos conceitos, levando também à alteração da denominação da sua teoria. Inicialmente designada por Teoria do

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

Desenvolvimento de Carreira (*Career Development Theory* - Super, 1957), passando depois a Teoria do Desenvolvimento do Autoconceito (*Developmental Self-Concept Theory* - Super, 1981) e por último a Teoria ao Longo da Vida e dos Contextos de Vida (*Life-Span, Life-Space Theory* - Super, 1990) (Savickas, 1997).

Uma das suas mais importantes contribuições prende-se com a introdução do conceito de maturidade vocacional nos/as adolescentes/as, que permite avaliar a prontidão do indivíduo para tomar decisões relacionadas com as escolhas, tanto educacionais quanto vocacionais (Super, 1955 cit in Savickas, 1997). A maturidade vocacional baseia-se em cinco dimensões, duas afetivas - disposição para o planeamento e exploração vocacional - e três cognitivas - informação sobre as ocupações e profissões, tomada de decisão e orientação para a realidade (Savickas, 1997; Super, Thompson & Lindeman, 1988 cit in Fiorini, Bardagi & Silva, 2016), sendo que o nível de cada pessoa corresponde ao ponto em que se situa no *continuum* do desenvolvimento vocacional (Neiva, Silva, Miranda & Esteves, 2005).

Apesar de originalmente Super (1955, cit in Savickas, 1997) ter identificado a maturidade como o processo central no desenvolvimento de vocacional nos/as adolescentes, esse conceito viria a revelar-se insuficiente para compreender o desenvolvimento de carreira nos/as adultos/as. Desta forma, Super e Knasel (1981, cit in Savickas, 1997) introduziram o conceito de adaptabilidade como o processo central no desenvolvimento destes/as. O conceito de adaptabilidade vocacional, apesar de ter sido introduzido por Super, tornou-se um dos conceitos centrais e mais trabalhados por Savickas, no seu modelo construtivista de desenvolvimento vocacional (Ambiel, 2014).

2.1. A adaptabilidade vocacional no desenvolvimento vocacional

A globalização que marca o século XXI alterou a relação entre empregados/as e empregadores/as. As perspetivas profissionais são hoje menos definidas e previsíveis, marcadas por frequentes transições e que muitas vezes não são fáceis. O conhecimento e as

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

aptidões que até então eram suficientes dão lugar a novas exigências, como o desenvolvimento de novas capacidades e competências por parte dos/as trabalhadores/as. É necessário estar em constante aprendizagem, tornar-se flexível e criar as próprias oportunidades (Savickas et al., 2009).

A segurança de um trabalho para toda a vida, que marcou grande parte do século passado, dá agora lugar à percepção de instabilidade e imprevisibilidade no futuro (Barros, 2010). As mudanças frequentes de trabalho e as inúmeras transições ao longo da vida obrigam o indivíduo a ser mais ativo na construção da sua carreira (Savickas, 2006). Desta forma, a Teoria de Construção de Carreira (*Career Construction Theory*) de Savickas surge não só do aprofundamento dos trabalhos de Super (Savickas, 2005 cit in Fiorini, Bardagi & Silva, 2016), mas como resposta aos novos desafios que começaram a surgir no século passado e se estendem até aos dias de hoje.

Esta teoria vê a carreira como um processo construtivo, quer pessoal quer social, através de significados atribuídos às escolhas profissionais realizadas (Savickas, 2005; 2013 cit in Ambiel, 2014). Assim Savickas (2006) expôs um modelo que apresenta três perspetivas do comportamento vocacional: diferencial, desenvolvimentista e dinâmica, que pretende dar resposta a três perguntas, o quê?, como? e porquê?, respetivamente trabalhados pela teoria como personalidade vocacional, adaptabilidade de carreira e temas de vida.

As habilidades, interesses e valores relacionados à carreira formam a personalidade vocacional e são vistos como processos dinâmicos e construtos sociais que apresentam possibilidades e não previsões para o futuro. Já os temas de vida centram-se numa perspetiva dinâmica dos significados pessoais das memórias passadas, experiências presentes e aspirações futuras que se retratam (Savickas, 2006).

Através da auto-narração da sua história de vida, o/a técnico/a devolve ao/à cliente as respostas, ajudando-o/a a encontrar as palavras mais adequadas para a construção do seu

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

discurso e assim encontrar a sua própria identidade (Duarte, 2019). A história capacita os indivíduos a compreenderem melhor os seus temas de vida, personalidade vocacional e recursos de adaptabilidade (Savickas, 2005 cit in Savickas et al., 2009).

A Teoria da Construção de Carreira destaca os padrões de experiência pessoais, os temas de vidas, as estórias e os momentos ou fases pelos quais o indivíduo passa à medida que vai avançando no desempenho de um papel ocupacional (Super, 1957 cit in Bendassoli, 2009).

Estas transformações levaram à necessidade de se reverem novas abordagens para dar resposta as necessidades dos indivíduos deste século, ajudando-os a projectar as suas vidas e a construir as suas carreiras. Surge assim o modelo de Construção de Vida (*Life Designing*), o modelo construtivista que alerta para a importância da prevenção na orientação vocacional, ao sugerir que se olhe para o futuro das pessoas ainda antes destas enfrentarem dificuldades nas transições. Este modelo surge com investigadores/as de vários países como a Bélgica, França, Itália, Portugal, Suíça, Holanda e EUA (Savickas et al., 2009).

Conceitos como desenvolvimento vocacional e orientação vocacional devem dar lugar a conceitos como trajectória de vida, pois é na projecção e construção das suas vidas que os indivíduos constroem os seus percursos profissionais (Savickas et al., 2009).

Savickas e colaboradores (2009) referem que a orientação vocacional na construção da carreira deve, além de holístico, contextual e preventivo, considerar todo o ciclo de vida do indivíduo, promovendo a sua adaptabilidade, narrabilidade, atividade e intencionalidade. O envolvimento em atividades diferentes permite ao indivíduo descobrir interesses e capacidades e desta forma construir novas crenças de autoeficácia.

Uma outra novidade deste modelo é a questão da intencionalidade. Savickas e colaboradores (2009) sugerem que a construção da vida deve ser um processo intencional.

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

Assim, o conceito de adaptabilidade vocacional é um dos conceitos centrais das teorias acima referidas, sendo definido por Savickas como um construto psicossocial (Savickas & Porfeli, 2012) que se refere à prontidão para lidar com as tarefas previsíveis, assim como com as imprevisibilidades que ocorrem no mundo laboral. Ainda de acordo com o autor, a adaptabilidade, tanto em adolescentes como adultos, envolve atitudes de planeamento, exploração de si e do ambiente, e tomada de decisões informadas Savickas (1997). De acordo com Savickas (1997), a adaptabilidade significa a capacidade de mudar, sem grande dificuldade para adaptar-se a circunstâncias novas ou modificadas. A pertinência deste conceito, em detrimento do da maturidade, definido por Super, alicerça-se na sua abrangência, ao ter em conta a contínua necessidade de responder a novas circunstâncias e novas situações, e por poder ser aplicável a qualquer fase do desenvolvimento (Savickas, 1997).

Na exploração do conceito de adaptabilidade vocacional, Savickas introduziu quatro dimensões, os quatro "Cs", como recursos que as pessoas utilizam para se adaptar e autorregular, a que chamou *Adapt-Abilities*, são elas: a preocupação (*concern*), o controlo (*control*), a curiosidade (*curiosity*) e a confiança (*confidence*) (Savickas & Porfeli, 2012).

A preocupação para com aspetos do futuro ajuda o indivíduo a olhar em frente, permitindo-o/a que se prepare para as imprevisibilidades do seu projeto vocacional (Savickas & Porfeli, 2012). Pessoas com baixos níveis de preocupação tendem a não se envolver no projeto vocacional, sendo por isso necessário que a orientação vocacional se foque no desenvolvimento de uma atitude positiva e otimista em relação ao futuro (Wright & Frigerio, 2015).

O controlo está relacionado com a auto-regulação (Wright & Frigerio, 2015) e pressupõe que as pessoas se tornem responsáveis por se adaptar, quer a si, quer aos ambientes, utilizando para isso competências como a auto-disciplina, o esforço e a persistência.

A curiosidade envolve a possibilidade de a pessoa pensar e explorar várias situações, experiências e papéis, assim como a aquisição de informação. A curiosidade impulsiona e explorar novas oportunidades e possibilidades (Savickas & Porfeli, 2012; Wright & Frigerio, 2015).

Por último, a confiança está relacionada com a autoestima e autoeficácia, é no fundo o acreditar em si e nas suas capacidades para atingir determinado objetivo (Wright & Frigerio, 2015).

Assim, segundo Savickas (2006), a preocupação com o futuro vocacional, aumenta o controlo pessoal sobre o mesmo, demonstrando curiosidade através da exploração de vários eu e cenários futuros e, assim, fortalecendo a confiança para perseguir as suas aspirações. Com base nisto, Savickas e Porfeli (2012) desenvolveram a Escala de Adaptabilidade (*Career Adapt-Abilities Scale - CAAS*).

Savickas e Porfeli (2012) referem que os recursos da adaptabilidade vocacional são as forças de autorregulação ou capacidades a que o indivíduo pode recorrer para resolver problemas desconhecidos, complexos e mal definidos, apresentados pelas tarefas vocacionais de desenvolvimento, transições ocupacionais e traumas laborais. Segundo Savickas (2012, cit in Hartung & Cadaret, 2017), as pessoas que estão melhor preparadas para lidar com tarefas de carreira, transições e traumas terão melhores resultados relacionados à carreira ou adaptações.

2.2. O papel da relação professor/a-aluno/a na adaptabilidade vocacional

O desenvolvimento vocacional acontece na interação do indivíduo consigo próprio, com os/as outros/as e o mundo. Na interação com os/as outros/as, destaca-se a escola, em especial o/a professor/a, que é visto/a como um/a agente/a influente e promotor/a do desenvolvimento vocacional dos/as alunos/as (Ferreira, Nascimento, & Fontaine, 2009). Deste modo, a relação que o/a professor/a estabelece com os/as alunos/as deve ser pautada

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

pela confiança mútua, onde se combina, de forma equilibrada o apoio e o desafio (Coimbra, 1995).

Um estudo realizado por Machado, Machado e Dias (2014) com alunos/as do 9.º ano de escolaridade apresentou uma relação significativa entre a aceitação pelo/a professor/a e a adaptabilidade vocacional. Quanto mais aceites pelo/a professor/a, mais proativos/as e organizados se revelam nas suas competências para planear o seu futuro. Apresentam também mais confiança na realização das suas tarefas vocacionais e revelam níveis globais mais elevados de adaptabilidade. O mesmo estudo verificou que, no que diz respeito às dimensões da adaptabilidade vocacional, os/as alunos/as que percecionam rejeição pelo/a professor/a apresentam menores níveis de preocupação de carreira e de adaptabilidade.

No âmbito internacional, um estudo efetuado com 731 estudantes universitários/as (Guan et al., 2016) verificou-se que a perceção dos alunos/as de apoio pelos pais está relacionada de forma positiva com a adaptabilidade vocacional. Estes resultados vêm de encontro com um outro estudo efetuado por Guan e colaboradores/as (2015) em que demonstraram que a adaptabilidade vocacional está correlacionada de forma positiva com o apoio parental.

Sendo que no âmbito da teoria de aceitação-rejeição interpessoal se verificou que a perceção de rejeição-aceitação por parte de figuras significativas, como é o caso dos/as professores/as (Rohner & Carrasco, 2014), tem os mesmos efeitos, é possível deduzir que a perceção de aceitação pelo/a professor/a estará associada de forma positiva com a adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as.

3. Autoeficácia generalizada

Bandura (1994) definiu a autoeficácia como as crenças das pessoas sobre as suas capacidades para realizar determinados comportamentos que lhes permitem alcançar o rendimento desejado (Barros & Almeida, 1991). A autoeficácia refere-se assim à avaliação ou

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

percepção pessoal de aspetos como a inteligência, habilidades ou conhecimentos (capacidades), não estando relacionada com a presença ou não de determinadas capacidades, mas sim no facto da pessoa acreditar que as possui (Bzuneck, 2001).

De acordo com Bandura (1977), a autoeficácia tem influência direta na decisão das atividades a desempenhar, uma vez que as pessoas tendem a envolver-se em atividades onde acreditam ser possível experienciar sucesso e da mesma forma evitam as que acreditam ser incapazes. Desta forma, as crenças de autoeficácia irão determinar o nível de motivação das pessoas, refletindo-se assim no esforço que irão exercer quanto ao tentar e ao tempo de persistência face aos obstáculos. Quanto mais forte forem as suas capacidades, maiores e mais persistentes serão os seus esforços (Bandura, 1988 cit in Bandura, 1989).

A formação das crenças de autoeficácia é feita através da recolha de informação em quatro fontes: as experiências de sucesso anteriores do/a próprio/a, as experiências vicariantes, persuasão verbal e social e os estados fisiológicos (Bandura, 1977; Coimbra & Fontaine, 2010).

As experiências de sucesso e insucesso, assim como determinadas práticas de ensino, podem afetar de forma positiva ou negativa as percepções de autoeficácia dos/as alunos/as. Por conseguinte, as percepções acabarão por influenciar os comportamentos dos/as alunos/as ao nível da escolha de atividades, do esforço e persistência dispensados para a execução das tarefas, assim como os seus padrões de pensamento e as suas reações emocionais (Barros & Almeida, 1991).

É importante referir que a autoeficácia pode ser específica ou geral, e por esse motivo foi proposto o conceito de autoeficácia generalizada, que diz respeito às crenças na eficácia pessoal para lidar de forma positiva com os desafios, de uma forma global, que podem surgir na vida do indivíduo (Fontaine, 2005 cit in Rodrigues & Barrera, 2007).

3.1. O impacto do/a professor/a no/a autoeficácia dos/as alunos/as

A escola e a família são contextos privilegiados para a formação das crenças de autoeficácia, sendo ambientes com uma grande responsabilidade na forma como os/as jovens constroem a imagem que têm de si, assim como percebem as possibilidades e os entraves para os seus planos de desenvolvimento pessoal (Bandura, 2007; Bussey & Bandura, 1999, cit in Teixeira, 2009).

O *feedback* positivo aumenta o sentimento de autoeficácia. Uma forma de aumentar a autoeficácia do/a aluno/a é motivando-o/a, dizendo-lhe que tem capacidades e pode alcançar os objetivos desejados. Porém, o/a aluno/a só irá acreditar que é capaz, se essa informação vier de alguém com quem tem estabelecida uma relação de confiança (Rodrigues & Barrera, 2007). Nesse sentido, é importante que o/a aluno/a se sinta aceite pelo/a professor/a, pois só dessa forma aquilo que lhe é dito por este/a terá algum impacto em si.

A percepção de aceitação pelo/a professor/a está correlacionada de forma significativa a melhores níveis de ajustamento psicológico dos/as alunos/as (Rohner, 2010). Sendo que os estados fisiológicos, que estão relacionados aos estados emocionais, são outra fonte de informação para o desenvolvimento das crenças de autoeficácia, alunos/as que experienciam sentimentos como ansiedade ou medo podem se julgar incapazes para a realização de determinadas tarefas. Assim sendo, a percepção de aceitação pelo/a professor/a irá contribuir para o bem-estar do/a aluno/a, levando-o/a a acreditar e confiar nas suas capacidades (Rodrigues & Barrera, 2007).

Um estudo realizado com 779 alunos/as portugueses/as e espanhóis/espanholas do 3.º ciclo verificou que elevados níveis de aceitação pelo/a professor/a estão associados a altos níveis de autoeficácia dos/as alunos/as (Baptista, Machado, & Machado, 2015).

Silva (2011, cit in Baptista, Machado, & Machado, 2015) verificou também uma relação entre a percepção de rejeição pelo/a professor/a e a autoeficácia dos/as alunos, onde

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

elevados níveis rejeição pelo/a professor/a estão associados a baixos níveis de autoeficácia dos/as alunos/as. No mesmo sentido, num estudo realizado com alunos entre os 10 e os 12 anos, Oliveira e Soares (2011) verificaram que quanto maiores os níveis de autoeficácia demonstrados pelos/as alunos/as, melhor o seu desempenho escolar.

Sabendo que a relação professor/a-aluno/a é um elemento facilitador para uma aprendizagem mais motivadora, o tipo de relação que é estabelecida entre ambos/as é de especial relevância, visto que, um/a professor/a que é percebido/a como sendo pouco/a afetuoso/a pode influenciar de forma negativa a atitude do/a aluno/a face ao processo de aprendizagem (Sakai, Duarte, Ukita, Malta, & Sakai, 2012).

A nível internacional, num estudo efetuado com 731 estudantes universitários/as, Guan e colaboradores/as (2016) verificaram que a perceção dos alunos/as de apoio pelos pais está relacionada de forma positiva com a autoeficácia na tomada de decisão na carreira. Neste sentido, tendo em conta a investigação na área da aceitação-rejeição interpessoal (Rohner & Carrasco, 2014) é possível deduzir que a perceção dos/as alunos/as de aceitação pelos professores terá um impacto positivo na autoeficácia dos/as alunos/as.

3.2. O papel da autoeficácia na adaptabilidade vocacional

A escolha das atividades em que nos envolvemos e a formação dos nossos interesses é influenciada pelas nossas crenças de autoeficácia (Lent, Brown, & Hackett, 1994). Desta forma, a autoeficácia tem um papel fulcral no desenvolvimento vocacional e na escolha de carreira (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli 2001).

Num estudo efetuado com 731 estudantes universitários/as, Guan e colaboradores/as (2016) verificaram que a autoeficácia na tomada de decisão na carreira está relacionada de forma positiva com a adaptabilidade vocacional. Num outro estudo realizado por Guan e colaboradores (2015) com 244 estudantes universitários/as verificou-se que a adaptabilidade vocacional se correlaciona positivamente com a autoeficácia na procura de emprego.

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

No âmbito nacional, um estudo realizado com alunos/as do 7.º ano de escolaridade, Lopes e Teixeira (2012), verificaram que existe uma relação positiva entre as crenças de autoeficácia e a construção dos projetos vocacionais. Estudantes com planos mais ambiciosos têm mais confiança no seu desenvolvimento vocacional.

Enquanto estratégia de autorregulação no desenvolvimento vocacional, espera-se que a adaptabilidade vocacional seja um preditor de uma elevada autoeficácia nos/as alunos/as (Gamboa, Paixão, & Palma, 2014).

Capítulo II. Estudo empírico

O presente capítulo destina-se à descrição do estudo empírico realizado no âmbito da presente dissertação. Inicialmente serão apresentados os objetivos deste estudo e os respetivos problemas e hipóteses de investigação, de acordo com a revisão bibliográfica apresentada no capítulo anterior. De seguida proceder-se-á à descrição dos participantes, dos instrumentos utilizados para a recolha de dados e quais os procedimentos adotados.

1. Objetivos

Como foi possível verificar ao longo do primeiro capítulo, são escassas as investigações em torno da análise da perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e da autoeficácia e da adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as. Por este motivo e, atendendo à pertinência da temática, a presente investigação tem como objetivo geral compreender a relação entre a perceção de aceitação-rejeição do/a aluno/a relativamente ao/à seu/sua professor/a, a autoeficácia dos/as alunos/as e a adaptabilidade vocacional.

Além do objetivo geral acima mencionado, esta investigação pretende explorar objetivos específicos como:

- a) analisar a relação existente entre a perceção de aceitação-rejeição do/a aluno/a relativamente ao/à professor/a e a sua autoeficácia
- b) analisar a relação existente entre a perceção de aceitação-rejeição do/a aluno/a relativamente ao/à professor/a e a sua adaptabilidade vocacional
- c) analisar a relação existente entre a autoeficácia dos/das alunos/as e a sua adaptabilidade vocacional.

2. Problemas e hipóteses de investigação

Com base nos objetivos definidos para esta investigação e a revisão da literatura realizada, foram definidos os seguintes problemas e hipóteses de investigação:

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

Problema 1: Será que existe uma relação entre a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e a autoeficácia dos/as alunos/as?

Hipótese 1: Níveis mais altos de rejeição pelo/a professor/a estão associados a níveis mais baixos de autoeficácia dos/as alunos/as.

Rodrigues e Barrera (2007) referem que para o aumento da autoeficácia dos/as alunos/as é de extrema relevância a motivação dada pelo/a professor/a, sendo por isso importante o tipo de relação estabelecida entre esta díade. No mesmo sentido, o estudo de Baptista, Machado e Machado (2015) menciona que elevados níveis de aceitação pelo/a professor/a estão associados a altos níveis de autoeficácia dos/as alunos/as.

Problema 2: Será que existe uma relação entre a percepção de aceitação-rejeição pelo professor/a e a adaptabilidade vocacional?

Hipótese 2: Níveis mais altos de rejeição pelo/a professor/a associam-se a níveis mais baixos de adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as.

Devido à proximidade com os/as alunos/as, o/a professor/a é muitas vezes fonte de apoio para as dúvidas e preocupações vocacionais destes/as (Ferreira, Nascimento & Fontaine, 2009). Face à importância do/a professor/a no desenvolvimento vocacional dos/as alunos/as (Ferreira, Nascimento, & Fontaine, 2009) e tendo em conta a revisão teórica apresentada é esperado que alunos/as que percecionem rejeição pelo/a professor/a apresentem menores níveis de adaptabilidade vocacional (Machado, Machado, & Dias, 2014).

Problema 3: Será que existe uma relação entre a autoeficácia dos/das alunos/as e a sua adaptabilidade vocacional?

Hipótese 3: Níveis mais altos de autoeficácia associam-se a níveis mais altos de adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as.

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

Vários autores têm reforçado o papel da autoeficácia para a compreensão e previsão de comportamentos relevantes para a carreira, como a escolha profissional e o desempenho académico (Multon, Brown, & Lent, 1991; Lent, Brown, & Hackett, 1994).

O estudo de Guan e colaboradores (2016) menciona que a autoeficácia na tomada de decisão na carreira está relacionada de forma positiva com a adaptabilidade vocacional.

3. Participantes

A amostra foi recolhida em três escolas do distrito do Porto e para a seleção dos/as participantes, foi estabelecido como critério de inclusão que os/as participantes se encontrassem a frequentar o 9.º ano de escolaridade no momento da recolha de dados.

O presente estudo é constituído por uma amostra de conveniência, sendo composto por 160 alunos/as, das quais 59.4% são do sexo feminino. A idade dos/as participantes varia entre os 14 e 18 anos ($M = 14.84$, $DP = 0.88$) e metade dos/as alunos/as pretende ingressar pelo Ensino Superior (Tabela 1).

Tabela 1.
Caracterização dos/as participantes

Variável	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min.-Máx.</i>
Sexo (<i>N</i> = 157)					
Feminino	95	59.4			
Masculino	65	40.6			
Idade (<i>N</i> = 157)			14.84	0.88	14 - 18
Nível de escolaridade pretende atingir (<i>N</i> = 156)					
12.º ano	76	48.7			
Ensino Superior	80	51.3			

Relativamente aos dados referentes à idade parental, a média de idades da figura paterna é de 46 anos ($DP = 7.40$) e de 44 anos para a figura materna ($DP = 6.38$). No que diz respeito às habilitações literárias das figuras parentais, mais de metade dos pais (66.2%) e das mães (53.3%) dos/as participantes possui o ensino básico, como é possível verificar na tabela 2.

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

Tabela 2.

Caracterização dos pais e das mães dos/as alunos/as da amostra

Variável	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min.-Máx.</i>
Idade do pai (<i>N</i> = 136)			46.42	7.40	34 - 95
Habilitações literárias do pai (<i>N</i> = 130)					
1.º ciclo	21	16.2			
2.º ciclo	28	21.5			
3.º ciclo	37	28.5			
Curso profissional	7	5.4			
Secundário	25	19.2			
Licenciatura	7	5.4			
Mestrado	3	2.3			
Doutoramento	2	1.6			
Idade da mãe (<i>N</i> = 154)			43.73	6.38	31 - 75
Habilitações literárias da mãe (<i>N</i> = 151)					
1.º ciclo	19	12.6			
2.º ciclo	30	19.9			
3.º ciclo	39	25.8			
Curso profissional	12	7.9			
Secundário	29	19.2			
Licenciatura	11	7.3			
Mestrado	9	6.0			
Doutoramento	2	1.3			

Relativamente aos/às professores/as, 43.4% dos/as alunos/as refere que têm alguma importância ao nível da informação que receberam sobre cursos e/ou profissões. A mesma resposta é dada, quer ao nível das escolhas vocacionais (34.0%), quer ao nível do planeamento de carreira (35.8%), como também quanto ao esclarecimento de dúvidas sobre a carreira (44.0%). Por último, mais de metade (61.3%) dos/as alunos/as classificam como sendo boa a sua relação com os/as professores/as (Tabela 3).

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

Tabela 3.
Importância do/a professor/a e relação com o/a mesmo/a

	<i>n</i>	<i>%</i>
Ao nível da informação que tem sobre cursos e/ou profissões (N= 159)		
Nenhuma	6	3.8
Pouca	9	5.7
Nem muita nem pouca	21	13.2
Alguma	69	43.4
Muita	54	34.0
Ao nível das escolhas vocacionais (N= 159)		
Nenhuma	15	9.4
Pouca	13	8.2
Nem muita nem pouca	47	29.6
Alguma	54	34.0
Muita	30	18.9
Ao nível do planeamento de carreira (N= 159)		
Nenhuma	21	13.2
Pouca	13	8.2
Nem muita nem pouca	40	25.2
Alguma	57	35.8
Muita	28	17.6
Quanto ao esclarecimento de dúvidas sobre a carreira (N= 159)		
Nenhuma	12	7.6
Pouca	12	7.6
Nem muita nem pouca	21	13.2
Alguma	70	44.0
Muita	44	27.7
Relação com os/as professores/as (N= 160)		
Muito fraca	1	0.6
Fraca	2	1.3
Razoável	40	25.0
Boa	98	61.3
Muito boa	19	11.9

4. Instrumentos

Para a recolha de dados deste estudo foram administrados quatro instrumentos de avaliação, de auto-preenchimento, nomeadamente um questionário sociodemográfico (cf. anexo A), a Escala de Adaptabilidade de Carreira (Duarte et al., 2012), Escala de Autoeficácia

Generalizada (Coimbra & Fontaine, 2010) e o Questionário de Aceitação-Rejeição do/a Professor/a (Rohner, 2005).

4.1. Questionário sociodemográfico

O questionário sociodemográfico utilizado no presente estudo foi desenvolvido exclusivamente para o efeito, com o objetivo de recolher informação de natureza sociodemográfica sobre os/as participantes e respetivas famílias. É composto por três questões que permitam a caracterização dos/as participantes (i.e., idade e sexo) e do seu agregado familiar (i.e., idade, profissão e habilitações literárias). Conta também com questões relacionadas com o nível de escolaridade que o/a participante pretende atingir e importância do/a professor/a nas escolhas vocacional, nomeadamente ao nível das escolhas vocacionais e planeamento de carreira dos/as estudantes, e a qualidade de relação percebida com o/a professor/a.

4.2. Escala de adaptabilidade de carreira (Duarte et. al., 2012)

A Escala de Adaptabilidade (*Career Adapt-Abilities Scale - CAAS*) é uma escala que mede a adaptabilidade de carreira. Foi desenvolvida por Savickas e Porfeli (2012) e adaptada e traduzida para a população portuguesa por Duarte e colaboradores (2012).

A Escala de Adaptabilidade é composta por 28 itens, organizados em quatro subescalas (com sete itens cada) que medem as diferentes dimensões da adaptabilidade de carreira, nomeadamente: Preocupação, que diz respeito à orientação para o futuro vocacional através do desenvolvimento de competências necessárias (e.g., organização, planeamento) para o mesmo (e.g., item 1: *Considero que sou capaz de planear as coisas importantes antes de começar*); Controlo, que está relacionada com a responsabilidade e autonomia (e.g., item 9: *Considero que sou capaz de tomar decisões por mim próprio/a*); Curiosidade, que se relaciona com a exploração e procura de informação vocacional (e.g., item 20: *Considero que sou capaz de procurar informação sobre as escolhas que tenho de fazer*); e Confiança, que

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

respeita à percepção dos indivíduos em relação às suas próprias competências e capacidades (e.g., item 26: *Considero que sou capaz de ultrapassar obstáculos*).

As opções de resposta estão ordenadas numa escala do tipo *Likert* de cinco pontos (Muito pouco = 1, Pouco = 2, Razoavelmente = 3, Bastante = 4, Muito = 5). As pontuações podem variar de 28 a 140, sendo que o ponto médio é de 84 pontos. As pontuações mais elevadas traduzem maiores níveis de adaptabilidade, quer nas subescalas quer na escala global. Ou seja, quanto mais altos os valores maior a adaptabilidade vocacional do indivíduo.

A Análise Fatorial Confirmatória (CFA) da versão portuguesa revelou um bom índice de ajustamento dos dados ao modelo teórico (RMSEA = .061; SRMR = .049; CFI = .97). Os valores de consistência interna, no estudo de validação para Portugal foram adequados, especificamente de .90 para a escala total, .76 para a subescala preocupação, .69 para a subescala controlo, .78 para a subescala .78 e .79 para a subescala confiança. No presente estudo, os valores de alfa de *Cronbach* foram de .93 para a escala total, .83 para a subescala preocupação, .75 para a subescala controlo, .81 para a subescala curiosidade e .84 para a subescala confiança, o que indica uma consistência interna robusta.

4.3. Escala de Autoeficácia Generalizada (Coimbra & Fontaine, 2010)

A Escala de Autoeficácia Generalizada foi desenvolvida por Schwarzer e Jerusalem em 1979 e permite avaliar as crenças de autoeficácia perante situações difíceis. Apresentando um formato inicial de 20 itens, foi reduzida para 10 itens (e.g., item 8: *Aconteça o que acontecer, acredito que serei capaz de lidar com a situação*) em 1987 e posteriormente adaptada para a população portuguesa por Coimbra e Fontaine (Scholz, Gutiérrez-Doña, Sud, & Schwarzer, 2002; Coimbra & Fontaine, 2010).

As opções de resposta estão formuladas numa escala do tipo *Likert* que variam entre o “Discordo completamente” e “Concordo totalmente”. A pontuação desta escala é obtida

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

através da soma das pontuações obtidas em cada um dos itens e pode variar entre 10 e 50. Quanto maiores os valores obtidos, maior a autoeficácia do indivíduo.

A Análise Fatorial Confirmatória da escala para a versão portuguesa revelou um bom índice de ajustamento (RMSEA = .06, SRMR = .04, CFI = .95). A versão portuguesa mantém a estrutura unifatorial da versão original, com um valor de consistência interna adequada (alfa de *Cronbach*) de .77. No presente estudo verificou-se um alfa de *Cronbach* de .69, o que indica uma consistência interna aceitável.

4.4. Questionário de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a (Teacher's Acceptance-Rejection Questionnaire-TARQ, Rohner, 2005)

O Questionário de Aceitação-Rejeição do Professor, de Rohner (2005), foi adaptado do PARQ/Control para crianças e pretende avaliar as percepções dos/as alunos/as relativamente aos comportamentos dos/as professores/as para com eles/as, ou seja, compreender se os/as alunos/as se sentem aceites ou rejeitados/as pelos/as seus professores/as (Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010).

Criado inicialmente para medir a experiência das crianças relativamente aos seus professores primários, foi posteriormente adaptado por Francisco Machado e Márcia Machado para outros anos, para que os/as alunos/as pudessem responder com base num/a professor/a que teve impacto no seu percurso escolar (Machado, Machado, & Azevedo, 2014).

Este questionário é composto por 29 itens, sendo constituído por quatro subescalas e uma escala global que permite uma medida de aceitação-rejeição: oito itens para o Carinho/Afeto, seis itens para a Hostilidade/Agressão, seis itens para a Indiferença/Negligência e quatro itens para a Rejeição Indiferenciada. O carinho/afeto refere-se à expressão verbal (elogiar, valorizar ou dizer coisas agradáveis) e à expressão física (beijar, abraçar ou dar carinho) (e.g., *O/A meu/minha professor/a diz coisas simpáticas sobre*

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

mim). A hostilidade/agressão pode ser expressa de forma verbal: insultar, uso do sarcasmo, menosprezar ou dizer coisas cruéis e, de forma física, através do bater, pontapear, arranhar, empurra, beliscar ou dar murros (e.g., *O/A meu/minha professor/a castiga-me quando está zangado/a*). A indiferença/negligência diz respeito à indisponibilidade física e/ou psicológica o/a professor/a, descurando a atenção às necessidades dos/as estudantes (e.g., *O/A meu/minha professor/a não me presta atenção*). A rejeição indiferenciada está relacionada com as crenças individuais dos/as estudantes, de que o/a professor/a não quer saber dela, não a amam ou não é cuidada, sem que haja necessariamente comportamentos de negligência, agressividade ou desdém (e.g., *O/A meu/minha professor/a parece não gostar de mim*). O TARQ está elaborado para ser respondido através de uma escala do tipo *Lickert* de quatro pontos (Quase nunca é verdade = 1, Raramente é verdade = 2, Algumas vezes é verdade = 3; Quase sempre é verdade = 4) (Machado, Machado, & Azevedo, 2014; Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010).

Relativamente à pontuação para as quatro subescalas de aceitação-rejeição, a pontuação global máxima é de 96 pontos e a mínima de 24 pontos. O TARQ é avaliado inversamente, ou seja, quanto mais altos os valores, maior a percepção de rejeição que o/a aluno/a tem. É importante referir que pontuações iguais ou superiores a 60 pontos refletem uma maior percepção de rejeição do/a aluno/a por parte do/a professor/a. (Machado, Machado, & Azevedo, 2014; Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010). A consistência interna dos dados obtidos deste instrumento no estudo realizado por Rohner, Parmar e Ibrahim (2010), apresentou boas qualidades psicométricas, com valor de alfa de *Cronbach* de .84. Para este estudo, utilizou-se o fator global, obtendo um alfa de *Cronbach* de .70, o que indica uma fiabilidade adequada, assim como nas restantes subescalas: .89 no carinho/afeto, .80 na hostilidade/agressão, .80 na indiferença/negligência e .81 na rejeição indiferenciada.

5. Procedimentos

O protocolo de recolha de dados que incluía os instrumentos acima expostos foi preenchido pelos/as participantes de forma presencial. A recolha de dados foi realizada entre maio e junho de 2019 durante o tempo letivo. Numa fase prévia à recolha de dados foi pedida a autorização (cf. Anexo B), à Diretora e aos dois Diretores das três escolas que participaram no estudo. Para a autorização, recorreu-se a diversas estratégias: (1) de forma presencial foi explicado e solicitado a autorização à Diretora de uma das escolas; (2) por intermédio de uma colega que entregou a autorização ao Diretor da escola onde se encontrava a estagiar; (3) e via correio eletrónico foi enviado um pedido de autorização ao Diretor de uma escola.

Após obtida a autorização da Diretora, a mestranda agendou com as respetivas diretoras de turma do 9.º ano a entrega dos pedidos de autorização para os/as encarregados/as de educação (cf. Anexo C) e posteriormente as datas para a recolha de dados com as turmas. Nas outras duas escolas o processo ficou ao encargo de uma colega da escola de Vila Nova de Gaia e de uma professora da escola de Matosinhos.

Num momento inicial era verificado quais os/as encarregados/as de educação que tinham autorizado a participação dos/as educandos/as no estudo, expondo de seguida oralmente os objetivos do estudo e esclarecimentos sobre os questionários.

De seguida, eram distribuídos pelos/as alunos/as cujos/as encarregados/as de educação tinham autorizado a sua participação no estudo os consentimentos informados (cf. Anexo D) e o protocolo de recolha de dados. De modo a impossibilitar a correspondência entre consentimentos informados e protocolos de recolha de dados, de forma a salvaguardar a confidencialidade e o anonimato dos/as participantes, era recolhido primeiro o consentimento informado, armazenando-os numa capa diferente dos protocolos de recolha de dados.

Posteriormente, os dados foram inseridos numa base de dados e analisados através do programa de análise estatística *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS v.26).

Capítulo III. Apresentação e discussão de resultados

Neste capítulo será apresentada a análise dos resultados obtidos, com base nos problemas e respectivas hipóteses descritas anteriormente. Posteriormente será realizada a discussão dos mesmos.

1. Apresentação dos resultados

Os resultados da análise descritiva das variáveis em estudo na corrente investigação encontram-se apresentados na Tabela 4.

Tabela 4.

Análise descritiva das principais variáveis em estudo

	<i>Ponto Médio de referência</i>	<i>Mín.- Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Perceção de Rejeição	60	24.00 - 96.00	44.51	14.03
Carinho/Afeto	20	8.00 - 32.00	22.57	6.04
Hostilidade/Agressão	15	6.00 - 20.00	9.04	3.59
Negligência/Indiferença	15	6.00 - 24.00	11.78	4.12
Rejeição Indiferenciada	10	4.00 - 16.00	6.25	2.78
Autoeficácia		10.00 - 50.00	37.27	5.46
Adaptabilidade Vocacional	84	35.00 - 140.00	115.00	12.78
Preocupação	21	7.00 - 35.00	28.36	4.02
Controlo	21	7.00 - 35.00	29.15	3.61
Curiosidade	21	7.00 - 35.00	28.17	3.67
Confiança	21	7.00 - 35.00	29.31	3.66

De acordo com os resultados expostos, verifica-se que, ao nível das variáveis associadas à Escala de Adaptabilidade de Carreira, os/as participantes deste estudo evidenciam valores acima da média em todas as dimensões, com a preocupação a apresentar uma média de 28.36 (DP = 4.02), o controlo de 29.15 (DP = 3.61), a curiosidade de 28.17 (DP = 3.67), a confiança de 29.31 (DP = 3.66), e a adaptabilidade vocacional total de 115 (DP = 12.78). Estes valores permitem constatar que os/as aluno/as apresentam uma boa adaptabilidade vocacional, tanto do ponto de vista global, como das quatro dimensões que compõem a Escala de Adaptabilidade de Carreira (preocupação, controlo, curiosidade e

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

confiança), visto que os valores estão, consideravelmente, acima dos pontos médios de referência correspondentes.

No que diz respeito à autoeficácia, considerando o facto de a pontuação máxima que é possível obter é de 50 pontos, e a média de pontos obtidos neste estudo é de 37.27 (DP = 5.46), é possível dizer que a maioria dos/as alunos/as que constituem a amostra apresentam uma boa autoeficácia.

Relativamente à análise descritiva das variáveis do TARQ é possível observar que nos/as alunos/as a dimensão carinho apresenta uma média de 22.57 (DP = 6.04), a hostilidade/agressão uma média de 9.04 (DP = 3.59), a negligência/indiferença uma média de 11.78 (DP = 4.12), a rejeição indiferenciada uma média de 6.25 (DP = 2.78), e por último, a média da rejeição total pelo/a professor/a é de 44.51 (DP = 14.03). Tendo em conta que o ponto médio de referência da escala global de aceitação-rejeição é de 60 pontos, onde valores mais elevados indicam uma maior perceção de rejeição, os resultados obtidos neste estudo demonstram que os/as alunos/as que constituem a amostra, na sua maioria, se percebem como aceites pelo/a seu/sua professor/a.

Atendendo aos problemas de investigação e respetivas hipóteses formuladas procurou-se compreender a associação entre as variáveis, tendo-se por isso recorrido teste paramétrico de Correlação de Pearson, devido à natureza intervalar das variáveis a serem analisadas. Desta forma, com o intuito de responder ao primeiro problema, correlacionou-se a perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a com a autoeficácia dos/as alunos/as, que se encontra representada na tabela 5.

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

Tabela 5.

Correlação entre a Percepção de Aceitação-rejeição pelo/a Professor/a e a Autoeficácia dos/as Alunos/as

		Autoeficácia
Carinho/afeto	Correlação de Pearson	.038
	P	.633
Hostilidade/agressão	Correlação de Pearson	-.053
	P	.507
Negligência/indiferença	Correlação de Pearson	.024
	P	.767
Rejeição/indiferenciada	Correlação de Pearson	-.013
	P	.873
Rejeição total	Correlação de Pearson	-.025
	P	.749

De acordo com os dados apresentados na Tabela 5, não se verificaram correlações estatisticamente significativas entre as dimensões da percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e a autoeficácia dos/as alunos/as ($p > .05$). Estes resultados sugerem que não existe uma associação entre a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e a autoeficácia dos/as alunos/as.

Tabela 6.

Correlação entre a Percepção de Aceitação-rejeição pelo/a Professor/a e a Adaptabilidade Vocacional dos/as Alunos/as

		Preocupação	Curiosidade	Confiança	Controlo	Adaptabilidade vocacional
Carinho/afeto	Correlação de Pearson	.146	.025	.037	.010	.066
	P	.066	.755	.645	.645	.404
Hostilidade/agressão	Correlação de Pearson	-.047	-.023	.020	.061	.002
	P	.553	.773	.802	.443	.985
Negligência/indiferença	Correlação de Pearson	-.049	.079	.072	.091	.054
	P	-.538	.321	.364	.253	.501
Rejeição/indiferenciada	Correlação de Pearson	-.146	-.065	-.005	.039	-.055
	P	.065	.412	.946	.625	.487
Rejeição total	Correlação de Pearson	-.118	-.006	.009	.045	-.023
	P	.137	.937	.906	.568	.769

Para responder ao segundo problema, correlacionou-se a percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a com a adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as. Os resultados obtidos encontram-se ilustrados na tabela 6. Não se verificaram correlações estatisticamente significativas entre as dimensões que constituem a variável percepção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e as dimensões da variável adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

($p > .05$). Estes resultados sugerem que as duas variáveis em análise não se encontram associadas.

Tabela 7.

Correlação entre a Autoeficácia dos/as Alunos/as e a Adaptabilidade Vocacional

		Preocupação	Curiosidade	Confiança	Controlo	Adaptabilidade vocacional
Autoeficácia	Correlação de Pearson	.278**	.334**	.450**	.366**	.415**
	P	.000	.000	.000	.000	.000

** Correlação é significativa ao nível .01

Em relação ao terceiro problema, correlacionou-se a autoeficácia dos/as alunos/as com a adaptabilidade vocacional dos/as mesmos, estando os resultados expostos na tabela 7.

Inspeccionando os coeficientes de correlação de Pearson, verifica-se que existe uma correlação estatisticamente significativa, apesar de fraca, entre a autoeficácia e a dimensão relativa à preocupação ($r = .278$; $p < .01$). Verifica-se, também, que existem correlações moderadas estatisticamente significativas entre a autoeficácia e as dimensões da curiosidade ($r = .334$; $p < .01$), da confiança ($r = .450$; $p < .01$), do controlo ($r = .366$; $p < .01$) e da adaptabilidade vocacional ($r = .415$; $p < .01$). Estes resultados sugerem que quanto maior a autoeficácia percebida dos/as alunos/as, maior a sua preocupação em relação ao futuro vocacional, maior a sua responsabilidade e sentido de autonomia em termos vocacionais, mais frequente a sua demonstração de comportamentos de exploração e procura de informação vocacional, e, por último, mais positiva a sua perceção acerca das suas capacidades e competências. De um modo geral, os dados obtidos indicam que quanto maior é a autoeficácia dos/as alunos/as, maior a sua adaptabilidade vocacional.

De forma a explorar e aprofundar a relação entre professor/a-aluno/a, procedeu-se ainda a correlação da classificação da relação dos/as alunos/as com o/a professor/a, a adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as e da importância do/a professor/a ao nível da: (1) informação que têm sobre cursos e/ou profissões, (2) das escolhas vocacionais, (3) do planeamento de carreira e do (4) esclarecimento de dúvidas sobre a carreira. Tendo em conta

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

a natureza ordinal das variáveis (relação dos/as alunos/as com o/a professor/a e importância do/a professor/a) utilizou-se o teste não paramétrico de correlação de Spearman. Os resultados estão expostos na tabela 8.

Tabela 8.

Correlação entre a Relação com o/a Professor/a, Adaptabilidade Vocacional dos/as Alunos/as e Importância do/a Professor/a

		Importância do/a professora/a			
		Informação sobre cursos e profissões	Escolhas vocacionais	Planeamento de carreira	Dúvidas sobre carreira
Relação com o/a professor/a	Correlação de Spearman	.333**	.293**	.224**	.258**
	P	.000	.000	.005	.001
Preocupação	Correlação de Spearman	.184*	.187*	.241**	.284**
	P	.020	.018	.002	.000
Curiosidade	Correlação de Spearman	.094	.086	.067	.208**
	P	.241	.283	.401	.008
Confiança	Correlação de Spearman	.151	.161*	.124	.245**
	P	.058	.042	.119	.002
Controlo	Correlação de Spearman	.164*	.214**	.229**	.301**
	P	.039	.007	.004	.000
Adaptabilidade vocacional	Correlação de Spearman	.169*	.181*	.187*	.297**
	P	.033	.023	.018	.000

** . Correlação é significativa ao nível .01

* . Correlação é significativa ao nível .05

A partir da análise do resultados obtidos através do teste não paramétrico de Correlação de Spearman, foi possível verificar a existência de correlações fracas estatisticamente significativas ($p < .01$) entre a relação com o/a professor/a e as dimensões da importância atribuída ao/à professor/a. Assim, os resultados sugerem que quanto mais positiva a relação que os/as alunos/as estabelecem com o/a professor/a, maior a importância do/a professor/a em termos da informação sobre cursos e profissões ($r = .333$; $p < .01$), maior a importância do/a professor/a ao nível das escolhas vocacionais ($r = .293$; $p < .01$), maior a importância do/a professor/a para o planeamento de carreira ($r = .224$; $p < .01$), e maior a sua importância no esclarecimento de dúvidas sobre a carreira ($r = .258$; $p < .01$). Verificou-se, também, a existência de correlações fracas estatisticamente significativas ($p < .01$) entre a dimensão da preocupação e as dimensões da importância atribuída ao/à professor/a. Os

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

resultados indicam, por isso, que quanto maior a preocupação com o futuro vocacional por parte dos/as alunos/as, maior a importância que atribuem ao/a professor/a em termos da informação sobre cursos e profissões ($r=.184$; $p<.01$), ao nível das escolhas vocacionais ($r=.187$; $p<.01$), em termos do planeamento de carreira ($r=.241$; $p<.01$), e no esclarecimento de dúvidas sobre a carreira ($r=.284$; $p<.01$).

Ao nível da dimensão da curiosidade, os dados evidenciam que não existem correlações estatisticamente significativas ($p>.05$) entre a mesma e as dimensões da importância do/a professor/a em termos da informação sobre cursos e profissões, das escolhas vocacionais e do planeamento de carreira. Porém, verificou-se uma correlação fraca estatisticamente significativa entre a dimensão da curiosidade e a dimensão da importância do/a professor/a no esclarecimento de dúvidas sobre a carreira ($r=.208$; $p<.01$). Este último resultado indica que quanto mais frequente a exploração dos/as alunos e a procura de informação em termos vocacionais, maior a importância atribuída ao/à professor/a no esclarecimento de dúvidas sobre a carreira. Ao analisar os dados referentes à dimensão da confiança, verifica-se que não existem correlações estatisticamente significativas ($p>.05$) entre esta e as dimensões da importância atribuída ao/à professor/a em termos da informação sobre cursos e profissões e ao nível do planeamento de carreira. Em contraste, verificam-se correlações fracas estatisticamente significativas entre esta dimensão e a as dimensões da importância atribuída ao/à professor/a ao nível das escolhas vocacionais ($r=.161$; $p<.05$) e do esclarecimento de dúvidas sobre a carreira ($r=.245$; $p<.01$). Os resultados sugerem, assim, que quanto mais positiva a perceção dos/as alunos/as acerca das suas capacidades, maior a importância atribuída ao/à professora para as suas escolhas profissionais e para o esclarecimento de dúvidas sobre a carreira.

Verificou-se, também, a existência de correlações fracas estatisticamente significativas entre a dimensão do controlo e as dimensões da importância atribuída ao/à professor/a

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

($p < .05$). Estes dados indicam que quanto maior a responsabilidade e sentido de autonomia dos/as alunos/as em termos vocacionais, maior a importância atribuída ao/à professor/a para a informação sobre cursos e profissões ($r = .164$; $p < .05$), para as escolhas vocacionais ($r = .214$; $p < .01$), para o planeamento de carreira ($r = .229$; $p < .01$) e para o esclarecimento de dúvidas sobre a carreira ($r = .301$; $p < .01$).

Por último, os resultados obtidos indicam, ainda, a existência de correlações fracas estatisticamente significativas entre a variável da adaptabilidade vocacional e as dimensões referentes à importância do/a professor/a ($p < .05$). Os resultados sugerem, por isso, que, de um modo geral, quanto maior a adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as, maior a importância atribuída pelos/as mesmos/as ao/à professor/a para a informação sobre cursos e profissões ($r = .168$; $p < .05$), para as escolhas vocacionais ($r = .181$; $p < .05$), para o planeamento de carreira ($r = .187$; $p < .05$) e para o esclarecimento de dúvidas sobre a carreira ($r = .297$; $p < .01$).

Por último, procedeu-se à correlação da relação com o/a professor/a e a adaptabilidade vocacional dos/as alunos, apresentando-se na tabela 9 os resultados encontrados.

Tabela 9.

Correlação entre a Relação com o/a Professor/a e a Adaptabilidade Vocacional dos/as Alunos/as

		Preocupação	Curiosidade	Confiança	Controlo	Adaptabilidade vocacional
Relação com o/a professor/a	Correlação de Spearman	.186*	.159*	.136	.115	.170*
	P	.019	.044	.086	.148	.031

*. Correlação é significativa ao nível .05

A partir da análise dos resultados obtidos através do teste não paramétrico de Correlação de Spearman, foi possível verificar a existência de uma correlação fraca estatisticamente significativa entre a relação com o/a professor/a e as dimensões referentes à preocupação ($r = .186$; $p < .05$) e à curiosidade ($r = .159$; $p < .05$). Adicionalmente, verificou-se uma correlação fraca estatisticamente significativa entre a relação com o/a professor/a e a adaptabilidade total vocacional ($r = .170$; $p < .05$). Estes resultados sugerem que quanto mais

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

positiva a relação que os/as alunos/as estabelecem com o/a professor/a, maior a sua preocupação com o seu futuro vocacional e maior a sua exploração e procura de informação vocacional e, ainda, maior a sua adaptabilidade vocacional de um modo geral. Não se verificaram correlações estatisticamente significativas entre a relação que os/as alunos/as estabelecem com o/a professor/a e as dimensões da confiança e do controlo ($p > .05$). Além das correlações apresentadas, procedeu-se à comparação das variáveis em estudo em função do género, bem como da adaptabilidade vocacional em função do nível que os/as alunos/as pretendem atingir. Como tal, utilizou-se o teste t para amostras independentes. Os resultados encontrados são apresentados de seguida na tabela 10 e na tabela 11, respetivamente.

Tabela 10.
Diferenças das Variáveis em Estudo em Função do Género

	Género	N	Média	Desvio padrão	Sig.
Preocupação	Feminino	95	29.35	3.46	.000
	Masculino	65	26.92	4.36	
Curiosidade	Feminino	95	28.87	3.39	.003
	Masculino	65	27.15	3.85	
Confiança	Feminino	95	29.85	3.50	.025
	Masculino	65	28.54	3.77	
Controlo	Feminino	95	29.66	3.41	.029
	Masculino	65	28.40	3.79	
Adaptabilidade vocacional	Feminino	95	117.73	11.44	.001
	Masculino	65	111.02	13.65	
Carinho/afeto	Feminino	95	23.09	6.14	.184
	Masculino	65	21.80	5.85	
Hostilidade/agressão	Feminino	95	8.20	2.95	.001
	Masculino	65	10.27	4.09	
Negligência/indiferença	Feminino	95	11.41	4.28	.170
	Masculino	65	12.32	3.85	
Rejeição indiferenciada	Feminino	95	5.73	2.43	.006
	Masculino	65	7.02	3.08	
Rejeição total	Feminino	95	42.24	14.04	.013
	Masculino	65	47.82	13.53	
Autoeficácia	Feminino	95	37.75	5.62	.181
	Masculino	65	36.57	5.18	

Verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois géneros na variável relativa à adaptabilidade dos/as alunos/as, nas dimensões relativas à preocupação

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

($t(158)=3.912$, $p \leq .01$), à curiosidade ($t(158)=2.966$, $p < .01$), à confiança ($t(158)=2.262$, $p < .05$), ao controlo ($t(158)=2.200$, $p < .05$) e, de um modo geral, na adaptabilidade vocacional total ($t(158)=3.367$, $p < .01$). Verificam-se, também, diferenças estatisticamente significativas entre os dois género na variável relativa à perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a, nas dimensões da hostilidade/agressão ($t(108.270)=-3.516$, $p < .01$), da rejeição indiferenciada ($t(115.816)=-2.826$, $p < .01$) e da rejeição total ($t(158)=-2.503$, $p < .05$). Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois géneros nas restantes dimensões da variável perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a. Não se verificaram, igualmente, diferenças estatisticamente significativas entre os dois géneros e a variável autoeficácia ($p > .05$).

No que concerne à adaptabilidade vocacional, estes resultados sugerem que as raparigas evidenciam uma maior preocupação com o futuro vocacional ($M=29.35$), mais comportamentos de exploração e pesquisa de informação vocacional ($M=28.87$), uma perceção mais positiva das suas capacidades vocacionais ($M=29.85$) e uma maior preparação para o futuro vocacional ($M=29.66$), quando comparadas com os rapazes. Assim, de um modo geral, o sexo feminino apresenta uma maior adaptabilidade vocacional ($M=117.73$) quando comparado com o sexo masculino ($M=111.02$).

Relativamente à perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a, os resultados indicam que os rapazes demonstram uma maior perceção de hostilidade/agressão ($M=10.27$), de rejeição indiferenciada ($M=7.02$) e de rejeição pelo/a professor/a ($M=47.82$) quando comparados com as raparigas.

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

Tabela 11.

Diferenças da Adaptabilidade Vocacional em Função do Nível a Atingir pelos/as Alunos/as

	Género	N	Média	Desvio padrão	Sig.
Preocupação	12º ano	76	27.84	4.17	.060
	Ensino Superior	80	29.04	3.70	
Curiosidade	12º ano	76	27.75	3.67	.084
	Ensino Superior	80	28.75	3.51	
Confiança	12º ano	76	28.97	3.74	.224
	Ensino Superior	80	29.69	3.56	
Controlo	12º ano	76	28.91	3.60	.285
	Ensino Superior	80	29.53	3.58	
Adaptabilidade vocacional	12º ano	76	113.47	12.99	.082
	Ensino Superior	80	117.00	12.14	

Ao analisar os resultados obtidos, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as dimensões da preocupação ($t(154)=-1.896$, $p>.05$), da curiosidade ($t(154)=-1.740$, $p>.05$), da confiança ($t(154)=-1.222$, $p>.05$) e do controlo ($t(154)=-1.073$, $p>.05$) em função do nível de escolaridade que os/as alunos/as pretendem atingir. Não se verificaram, também, diferenças estatisticamente significativas em função do nível de escolaridade que os/as alunos/as pretendem atingir relativamente à sua adaptabilidade vocacional total ($t(154)=-1.753$, $p>.05$).

2. Discussão dos resultados

Neste capítulo, os resultados obtidos e expostos anteriormente serão alvo de discussão, no sentido de os contextualizar, enquadrando-os nos problemas e nas hipóteses de investigação apresentados anteriormente e de acordo com a revisão da literatura científica.

Relativamente à primeira hipótese formulada pretendeu-se verificar a existência de uma associação entre a perceção de rejeição pelo/a professor/a e a autoeficácia dos/as alunos/as. Os resultados obtidos demonstraram que não existe uma correlação estatisticamente significativa entre a perceção de rejeição e a autoeficácia dos/as alunos/as. Isto significa que a perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a não está associada à autoeficácia dos/as alunos/as. Neste sentido, rejeita-se a Hipótese 1 desta investigação. Este

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

resultado contraria os resultados encontrados por Silva (2011, cit in Baptista, Machado, & Machado, 2015) e o estudo de Baptista, Machado e Machado (2015), assim como o enquadramento teórico apresentado, onde as variáveis em questão surgem associadas e onde é referida a importância da escola para a formação das crenças de autoeficácia (Bandura, 2007; Bussey & Bandura, 1999, cit in Teixeira, 2009). Estes resultados podem sugerir a existência de outras variáveis mais influentes para a percepção dos/as alunos/as acerca da sua autoeficácia, como o caso da autoestima, resiliência, otimismo ou esperança (Buyukgoze-Kavas, 2016; Schwarzer & Jerusalem, 2000).

Também influenciada pela teoria de aceitação-rejeição interpessoal de Rohner (1986) e de acordo com o estudo de Guan e colaboradores (2016) que encontraram uma associação positiva de percepção dos/as alunos/as de apoio pelos pais e a autoeficácia, esperava-se que esta se pudesse estender a outras figuras significativas como é o caso dos/as professores/as. Neste sentido, esta hipótese necessitará ser revista em futuras investigações, devendo por isso ser considerada uma amostra constituída por um maior número de alunos/as e alargada a outras figuras significativas, como é o caso do grupo de pares ou par amoroso. Apesar da importância do papel do/a professor/a, este pode não ser suficientemente significativo e determinante para os/as alunos/as desta amostra no que diz respeito à formação das suas crenças de autoeficácia.

No que concerne à segunda hipótese, procurava-se investigar a existência de uma correlação negativa, estatisticamente significativa, entre a percepção de rejeição pelo/a professor/a e a adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as. A partir dos resultados recolhidos e analisados, constata-se que não existem associações significativas entre as variáveis em estudo. Contrariamente ao esperado, os resultados indicaram que a percepção de rejeição pelo/a professor/a não aparenta estar associada à adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as. Desta forma, rejeita-se a Hipótese 2 desta investigação. Estes resultados não vão de encontro à

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

revisão da literatura apresentada, uma vez que o/a professor/a é visto/a como um/a agente/a influente e promotor/a do desenvolvimento vocacional dos/as alunos/as (Ferreira, Nascimento, & Fontaine, 2009), e que quanto mais aceites pelo/a professor/a, mais os/as alunos/as se envolvem nas tarefas vocacionais (Machado, Machado, & Dias, 2014). O estudo realizado por Machado, Machado e Dias (2014) constatou que os/as alunos/as que percebem rejeição pelo/a professor/a apresentam menores níveis de adaptabilidade vocacional. Da mesma forma, no âmbito internacional (Guan et. al, 2015; Guan et al., 2016) constatou-se que a percepção dos alunos/as de apoio pelos pais está relacionada de forma positiva com a adaptabilidade vocacional dos/as mesmos/as. Com base na teoria de aceitação-rejeição interpessoal de Rohner (1986) era esperado que os resultados encontrados internacionalmente se estendessem a outras figuras significativas como é o caso dos/as professores/as.

Tal como foi exposto anteriormente, estes resultados podem refletir a não inclusão de outras características ou fenómenos relevantes para o estudo destas variáveis, uma vez que, apesar dos resultados obtidos não irem de encontro ao esperado, quando se correlacionou a variável da classificação da relação do/a aluno/a com o/a professor/a (variável sociodemográfica) com a adaptabilidade vocacional verificou-se o oposto. Quanto melhor o/a aluno classifica a sua relação com/a professor/a maior a sua adaptabilidade vocacional. Também a correlação da variável de classificação da relação do/a aluno/a com o/a professor/a e as questões relacionadas com a importância do/a professor/a para a orientação vocacional (variáveis sociodemográficas), mostrou que quanto melhor os/as alunos/as classificam a sua relação com o/s professor/a, mais/menor a importância deste/a para as questões relacionadas com a orientação vocacional.

Uma explicação para estes resultados pode estar nas diferentes dimensões que são avaliadas no TARQ e nas questões do questionário sociodemográfico. Se por um lado o

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

TARQ avalia mais a componente afectiva, por outro as questões colocadas no questionário sociodemográfico são de índole mais cognitiva. Nesta amostra, parece ser mais importante a informação que os/as alunos/as recebem do/a professor/a, do que a expressão de afeto em si para a adaptabilidade vocacional. Sendo assim, um estudo que englobasse ambas as dimensões (cognitiva e afetiva) poderá apresentar resultados mais elucidativos.

Por último, talvez seja importante ter em atenção outras variáveis que possam estar relacionadas com este fenómeno, como a resiliência, a esperança ou o otimismo. Um estudo realizado por Buyukgoze-Kavas (2016) constatou que a resiliência, esperança e otimismo são bons preditores para a adaptabilidade vocacional. Alunos/as mais resilientes, esperançosos e otimistas apresentam maiores níveis de adaptabilidade vocacional.

No que diz respeito à terceira e última hipótese, pretendia-se verificar se existia uma associação positiva entre a autoeficácia dos/as alunos/as e a adaptabilidade vocacional dos/as mesmos/as. Nos resultados obtidos, verificou-se a existência de uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a autoeficácia dos/as alunos/as e adaptabilidade vocacional destes/as, quer nas suas quatro dimensões, quer na adaptabilidade total, aceitando-se assim a Hipótese 3 da presente investigação. Ou seja, quanto maior a autoeficácia dos/as alunos/as, maior a adaptabilidade vocacional dos/as mesmos/as. Confirma-se assim a importância da autoeficácia no desenvolvimento vocacional dos/as alunos/as (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli 2001). Os resultados obtidos no presente estudo vão de encontro ao estudo realizado por Guan e colaboradores (2015) que verificaram que a adaptabilidade vocacional se correlaciona positivamente com a autoeficácia na procura de emprego.

Conclusão

A expressão de afeto faz parte das relações humanas. Independentemente do contexto onde estamos inseridos e da forma como este pode ser expresso, através das suas múltiplas formas, o afeto é algo pelo qual todos/as almejamos.

O tempo e os anos que se passam na escola, tornam a escola, inevitavelmente, como um dos contextos com mais impacto na vida dos/as alunos/as, de onde se destaca o/a professor/a pelo seu papel enquanto agente ativo/a na formação dos/as estudantes/as. Apesar dos resultados pouco significativos da presente investigação, foi possível observar que a percepção de rejeição pelo/a professor/a se reflete em menores níveis de autoeficácia dos/as alunos/as.

Os resultados obtidos nesta investigação também permitiram verificar que quanto maior a autoeficácia dos/as alunos/as maior a sua adaptabilidade vocacional, constatando-se assim que as crenças de autoeficácia dos/as alunos/as são importantes para a adaptabilidade vocacional destes/as.

Ainda que os resultados desta investigação tenham apresentado alfas de *Cronbach* aceitáveis nos instrumentos utilizados para a recolha de dados, em termos do estudo empírico, as variáveis do presente estudo mostraram fragilidades nas correlações com o TARQ. Nesse sentido, sugere-se que em futuras investigações, não se utilize apenas o TARQ, uma vez que tem uma leitura mais afetiva, mas que se inclua um instrumento que trabalhe a parte mais cognitiva dos/as alunos/as.

Como foi referido no capítulo anterior, apesar dos resultados alcançados não terem ido de encontro ao esperado, considera-se relevante aprofundar o tema em estudo, sendo por isso importante ter em conta outras variáveis. Dimensões psicológicas como a auto-estima, a resiliência, otimismo ou esperança (Buyukgoze-Kavas, 2016; Schwarzer e Jerusalem, 2000), aparecem muitas vezes relacionadas com a autoeficácia e a adaptabilidade vocacional,

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

podendo por isso ajudar na compreensão dos resultados ou na direção a dar a novos estudos.

O facto de não existir uma revisão teórica extensiva no que diz respeito às variáveis em estudo para a realidade portuguesa, confere uma limitação para a presente investigação. Por outro lado, uma vez que o tamanho da amostra não é muito extensa poderá também ser um fator de fragilidade neste estudo.

Também foram notadas diferenças em torno da composição do agregado familiar da amostra desta investigação, verificando-se uma incidência de famílias monoparentais (ausência da figura parental), sugerindo-se para futuras investigações compreender se esta realidade tem alguma influência para as variáveis em estudo. Propõe-se também para investigações futuras, estender esta investigação a outras figuras significativas, nomeadamente os pais, os pares e o par amoroso, de forma a compreender se a aceitação por parte destes contribui para melhores níveis de autoeficácia e adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as. Tendo em conta a adaptabilidade vocacional sugere-se também ampliar a investigação a outros anos como o 8.º, 10.º, 11.º e 12.º, de forma a perceber se a idade dos/as estudantes tem algum tipo de influência no fenómeno em estudo.

Espera-se que esta investigação possa contribuir com um novo olhar para a prática de orientação vocacional, atribuindo um papel de destaque para a adaptabilidade vocacional. O mundo em que vivemos, marcado por um tempo de mudança acelerada, exige aos/às jovens uma aquisição de competências que lhes permita lidar com a incerteza e a imprevisibilidade de forma positiva (Afonso, Parada, & Coimbra, 2009). Da mesma maneira, sendo o ser humano um ser em constante mudança e evolução, é importante ter em atenção que algumas opções vocacionais que os/as alunos/as fazem em determinado momento das suas vidas podem alterar-se mais tarde, destacando-se assim a importância da adaptabilidade vocacional.

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

De igual forma, considera-se importante que as crenças de autoeficácia dos/as alunos/as sejam tidas em consideração durante o processo de orientação vocacional, uma vez que a percepção que estes/as têm sobre as suas competências orienta as suas escolhas. Desta forma, conhecer as crenças de autoeficácia dos/as alunos/as e perceber como se formam permite uma orientação para a intervenção a realizar. No mesmo sentido, visto que as crenças de autoeficácia são a percepção que o/a aluno/a têm sobre as suas capacidades, trabalhar estas crenças com os/as mesmos/as poderá ajudá-los a compreender o que é efetivamente real do que não é, permitindo-lhes redefinir aquilo em que acreditam ser capazes.

Face às condições sociais atuais, considera-se pertinente que a orientação vocacional nas escolas, dos dias de hoje se deve focar na promoção de competências nos indivíduos para lidar com as mudanças provocadas pela globalização. Passar para o plano educativo uma visão mais realista do mundo actual e transmitir uma visão integrada de desenvolvimento pessoal e social, deverá ser não só papel do/a psicólogo/a escolar (Teixeira, 2008), mas também do/a professor/a.

Referências

- Afonso, M. J., Parada, F., & Coimbra, J. L. (2009). Novas práticas de orientação vocacional em contexto escolar: Para quê e porquê? Um olhar de quem está no terreno. In *Uma década de trabalho e aprendizagens: actas do X congresso internacional de formação para o trabalho Norte de Portugal/Galiza*.
- Ambiel, R. A. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 15-24. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v15n1/04.pdf>
- Ambiel, R. A. & Hernández, D. N. (2016). Relações entre autoeficácia para escolha profissional, exploração e indecisão vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 67-75. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v17n1/08.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1016/0146-6402(78)90002-4
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *The American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. Retirado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989AP.pdf>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187-206. Retirado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001CD.pdf>
- Baptista, N., Machado, F., Machado, M. (2015). Peer and teacher acceptance and academic self-efficacy: an iberian study. In M. Machado & F. Machado (Ed.), *New paths for acceptance: Opening awareness in Interpersonal Acceptance-Rejection* (pp. 83-92). Retirado de <http://www.bookpump.com/bwp/pdf-b/7345566b.pdf>

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

- Barros, A. M., & Almeida, L. S. (1991). Dimensões sócio- -cognitivas do desempenho escolar. In L. S. Almeida (Ed.), *Cognição e aprendizagem escolar* (pp.87-97). Porto: APPORT.
- Buyukgoze-Kavas, A. (2016). Predicting career adaptability from positive psychological traits. *The Career Development Quarterly*, 64(2), 114-125. <https://doi.org/10.1002/cdq.12045>
- Bzuneck, J. A. (2001) As crenças de auto-aficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Org.) *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 116-133). Retirado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck2.pdf>
- Campos, B. P., & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19. Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14802/2/82966.pdf>
- Coimbra, J. L. (1995). Os professores e a orientação vocacional. *Noesis*, 35, 26-29. Retirado de https://sigarra.up.pt/fdup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=83612&pi_pub_r1_id=
- Coimbra S., & Fontaine A. M. (2010). Será que sou capaz? Estudo diferencial de auto-eficácia com alunos do 9º ano. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 5–22. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000100003
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>
- Duarte, M. E. (2019). A construção da carreira: da concetualização à intervenção. In F. H. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação - temas de aprofundamento científico para a educação XXI* (pp. 61-100). Forte da Casa: Climepsi Editores.
- Duarte, M. E., Soares, M. C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M. R., Paredes, I., Agostinho, R., & Djaló, A. (2012). Career Adapt-Abilities Scale – Portugal form: Psychometric properties and

relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 725–729. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.019

Ferreira, A. F., Nascimento, I., & Fontaine, A. M. (2009). O papel do professor na transmissão de representações acerca de questões vocacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 43-56. Retirado de <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203014923006.pdf>

Fiorini, M. C., Bardagi, M. P. & Silva, N. (2016). Adaptabilidade de carreira: paradigmas do conceito no mundo do trabalho contemporâneo. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 16(3), 236-247. doi: 10.17652/rpot/2016.3.676

Gamboa, V. M., Paixão, O., & Palma, A. I. (2014). Adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição para o trabalho: o papel da empregabilidade percebida - estudo com estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 133–156. Retirado de <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/2325/1523>

Grilo, I., Machado, F., & Machado, M. (2012). A importância da percepção de aceitação/rejeição no envolvimento com a escola e no rendimento académico. *Diversidades*, 4-12. Retirado de https://www.academia.edu/4104724/A_Import%C3%A2ncia_da_Perce%C3%A7%C3%A3o_de_Aceita%C3%A7%C3%A3o-Rejei%C3%A7%C3%A3o_noEnvolvimento_com_a_Escola_e_no_Rendimento_Acad%C3%A9mico

Guan, Y., Wang, F., Liu, H., Ji, Y., Jia, X., Fang, Z., & Li, Y., Hua, H., & Li, C. (2015). Career-specific parental behaviors, career exploration and career adaptability: A three-wave investigation among Chinese undergraduates. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 95-103. Retirado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879114001377?via%3Dihub>

Guan, P., Capezio, A., Restubog, S. L. D., Read, S., Lajom, J. A. L., & Li, M. (2016). The role of traditionality in the relationships among parental support, career decision-making self-

efficacy and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 114-123. Retirado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879116300252>

Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283. doi: 10.1177/003804070808100303

Hartung, P. J. & Cadaret, M. C. (2017). Career adaptability: Changing self and situation for satisfaction and success. In K. Maree (Ed), *Psychology of career adaptability, employability and resilience* (pp. 15-28). Retirado de [https://books.google.pt/books?id=odFBDwAAQBAJ&pg=PA295&lpg=PA295&dq=Hartung,+P.+J.+%26+Cadaret,+M.+C.+\(2017\).+Career+adaptability:+Chang&source=bl&ots=_eZNVHB9N0&sig=ACfU3U3sfAKcH8Aq8Fm8-vem-RRcY9JzLg&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwi0qNei9pflAhWPzIUKHcEYDNIQ6AEwBHoECAoQAQ#v=onepage&q=Hartung%2C%20P.%20J.%20%26%20Cadaret%2C%20M.%20C.%20\(2017\).%20Career%20adaptability%3A%20Chang&f=false](https://books.google.pt/books?id=odFBDwAAQBAJ&pg=PA295&lpg=PA295&dq=Hartung,+P.+J.+%26+Cadaret,+M.+C.+(2017).+Career+adaptability:+Chang&source=bl&ots=_eZNVHB9N0&sig=ACfU3U3sfAKcH8Aq8Fm8-vem-RRcY9JzLg&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwi0qNei9pflAhWPzIUKHcEYDNIQ6AEwBHoECAoQAQ#v=onepage&q=Hartung%2C%20P.%20J.%20%26%20Cadaret%2C%20M.%20C.%20(2017).%20Career%20adaptability%3A%20Chang&f=false)

Herr, E. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: Perspectiva histórica. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Coord.), *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 13-28). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Kourkoutas, E. E. (2011, January). Review of Rohner, R.P (Ed.). (2010). Teacher acceptance, parental acceptance, and the adjustment, achievement and behavior of school-going youths. [Special Issue]. *Cross-Cultural Research*, 44 (3). Interpersonal Acceptance, 5, 5-7.

Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722000000100003

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

- Lopes, A. R. & Teixeira, M. O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 7-14. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000100003
- Machado, F., Machado, M., & Azevedo, M. (2014). Percepção de aceitação-rejeição pelo professor, processos de sala de aula e desempenho acadêmico. In *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa. 2014, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa Retirado de http://cieae.ie.ul.pt/2013/wp-content/uploads/2014/11/Livro_Atas_ICIEAE.pdf
- Machado, F., Machado, M., & Dias, A. (2014). O sonho vocacional - pais, professores e a construção de carreira. In *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa. 2014, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. 367-384.
- Mello, T., & Rubio, J. D. A. S. (2013). A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4(1), 1-11. Retirado de <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf>
- Mouta, A., & Nascimento, I. (2008). Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultoria a professores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 87-101. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v9n1/v9n1a08.pdf>
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38. doi: 10.1037/0022-0167.38.1.30
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608. doi: 10.1080/15374410802148160

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

- Oliveira, C. B. E. D., & Alves, P. B. (2005). Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia*, 15(31), 227-238. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n31/10.pdf>
- Oliveira, M. C., da Fonseca Guimarães, V., & Coleta, M. F. D. (2006). Modelo desenvolvimentista de avaliação e orientação de carreira proposto por Donald Super. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 11-18. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902006000200003&script=sci_abstract
- Oliveira, M. B., & Soares, A. B. (2011). Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(1), 33-39. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n1/a05v27n1.pdf>
- Pinto, H. R., Taveira, M. D. C., & Fernandes, E. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/26465020_Os_professores_e_o_desenvolvimento_vocacional_dos_estudantes
- Pratta, E. M. M., & Santos, M. A. (2007). Família e adolescência: A influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 247-256. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a05>
- Reddy, R., Rhodes, J.E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119-138. doi: 10.1017.S0954579403000075
- Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: foundations of parental acceptance-rejection theory*. Connecticut: Rohner Research.
- Rohner, R. P., & Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5(4), 382-405. doi:10.1037/1089-2680.5.4.382

- Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2002). Parental acceptance-rejection and life-span development: a universalist perspective. *Psychology and Culture*, 6(1). doi:10.9707/2307-0919.1055
- Rohner, R. P. (2004). The parental “acceptance-rejection syndrome”: Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59(8), 830–840. doi:10.1037/0003-066x.59.8.830
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental acceptance-rejection: theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos*, 33(3), 299-334. doi:10.1525/eth.2005.33.3.299
- Rohner, R. P. (2008). Introduction: parental acceptance-rejection theory studies of intimate adult relationships. *Cross-Cultural Research*, 42(1), 5-12. doi:10.1177/1069397107309749
- Rohner, R. P. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, and the adjustment, achievement, and behavior of school-going youths internationally. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 211-221. doi: 10.1177/1069397110366849
- Rohner, R. P., Parmar, P., & Ibrahim, M. (2010). Perceived teachers' acceptance, parental acceptance, behavioral control, school conduct, and psychological adjustment among school-age children in Kuwait. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 269-282. doi:10.1177/1069397110366935
- Rohner, R. P., Khaleque, A. & Cournoyer D. E. (2012). Introduction to parental, acceptance-rejection theory, methods, evidence, and implications. *University of Connecticut*, 1-31. Retirado de <https://pdfs.semanticscholar.org/00fb/d72e8fbbebfdfa4e0dff572ec85c4c37a28b.pdf>
- Rohner, R. P. (2014). PARTheory gets a new name: Interpersonal Acceptance Rejection Theory (IIPARTheory). *ISIPAR Newsletter*, 8, 1-17. Retirado de <https://isipar.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/1774/2016/06/September-2014-newsletter.pdf>
- Rohner, R., & Carrasco, M. A. (2014). Teoría de la aceptación-rechazo interpersonal (IPARTheory): Bases conceptuales, método y evidencia empírica. *Acción Psicológica*, 11(2), 9-26. Retirado de <http://scielo.isciii.es/pdf/acpv/v11n2/monografico1.pdf>

- Sakai, J. D., Duarte, W. F., Ballas, Y. G., Ukita, G. M., Malta, C. T. & Sakai, H. L. C. (2012). Desempenho escolar e a relação professor-aluno por meio do teste do par educativo. *Boletim de Psicologia*, 62(137), 221-238. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432012000200009
- Savickas, M. (1997). Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. (2006). Career construction theory. In J. H. Greenhaus & G. A. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of career development* (pp. 85-88). doi: 10.4135/9781412952675.n34
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). A construção da vida: um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(2), 392-406. Retirado de <https://www.redalyc.org/pdf/284/28420641020.pdf>
- Scholz, U., Gutiérrez-Doña, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251. Retirado de https://www.researchgate.net/publication/230641787_Is_General_Self-Efficacy_a_Universal_Construct_Psychometric_Findings_from_25_Countries
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1993, rev. 2000). *General Perceived Self-Efficacy*. Retirado de <http://userpage.fu-berlin.de/~health/engscal.htm>
- Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 9-16. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v9n2/v9n2a03.pdf>
- Teixeira, M. O. (2009). Uma medida de auto-eficácia percebida em contextos sociais e académicos. *Psychologica*, (51), 47-55. doi:10.14195/1647-8606_51_4

Wright, T., & Frigerio, G. (2015). *The career adapt-ability pilots project*. York, England: The Higher Education Academy. Retirado de

https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/Career%20Adapt-ability%20Pilots%20Project_0.pdf

Anexos

Anexo A. Questionário sociodemográfico

ACEITAÇÃO-REJEIÇÃO, AUTOEFICÁCIA E ADAPTABILIDADE VOCACIONAL

Questionário sociodemográfico

1. Idade: _____ 2. Sexo: Feminino: Masculino:

3. Composição do agregado familiar:

Informação relacionada com o pai/figura paterna	Informação relacionada com a mãe/figura materna
Idade: _____	Idade: _____
Profissão: _____	Profissão: _____
Habilitações literárias:	Habilitações literárias:
1º Ciclo <input type="checkbox"/>	1º Ciclo <input type="checkbox"/>
2º Ciclo <input type="checkbox"/>	2º Ciclo <input type="checkbox"/>
3º Ciclo <input type="checkbox"/>	3º Ciclo <input type="checkbox"/>
Curso Profissional <input type="checkbox"/>	Curso Profissional <input type="checkbox"/>
Secundário <input type="checkbox"/>	Secundário <input type="checkbox"/>
Licenciatura <input type="checkbox"/>	Licenciatura <input type="checkbox"/>
Mestrado <input type="checkbox"/>	Mestrado <input type="checkbox"/>
Doutoramento <input type="checkbox"/>	Doutoramento <input type="checkbox"/>
Outro <input type="checkbox"/> Qual? _____	Outro <input type="checkbox"/> Qual? _____

4. Que nível de escolaridade pretendes atingir?

12º ano

Científico-Humanísticos <input type="checkbox"/>	Profissionais <input type="checkbox"/>	Artísticos Especializados <input type="checkbox"/>	Tecnológicos <input type="checkbox"/>
--	--	--	---------------------------------------

Curso de Especialização Tecnológica Ensino Superior Outro Qual? _____5. Qual a importância do/a teu/tua professor/a: **(Coloca uma cruz (x) na opção que melhor se adequa)**

	Nenhuma	Pouca	Nem muita nem pouca	Alguma	Muita
5.1. Ao nível da informação que tens sobre cursos e/ou profissões					
5.2. Ao nível das tuas escolhas vocacionais					
5.3. Ao nível do planeamento de carreira					
5.4. Quanto ao esclarecimento de dúvidas					

6. Como classificas a tua relação com os/as teus/as professores/as?

Muito fraco/a	Fraco/a	Razoável	Boa	Muito Bom/Boa

Anexo B. Pedido de autorização para recolha de dados



Pedido de autorização

Exmo. Sr.(a) Diretor(a) do Agrupamento _____,

Enquanto estudante do Mestrado de Psicologia Escolar e da Educação do Instituto Universitário da Maia (ISMAI), venho por este meio solicitar a sua autorização para proceder à recolha de dados através de questionário junto dos/as alunos/as que se encontram a frequentar o 9º ano de escolaridade no seu Agrupamento de Escolas, no âmbito da minha dissertação de Mestrado tem por objetivo analisar a problemática da auto-eficácia dos/das alunos/as e do papel da relação professor/a-aluno/a na adaptabilidade vocacional.

Esta investigação está sob a orientação do Professor Doutor Francisco Machado e da Professora Doutora Carla Peixoto e Melo de Carvalho e cumprirá os requisitos éticos e deontológicos da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). Asseguramos que todos os dados recolhidos serão confidenciais e anónimos, servindo apenas para fins de investigação, assim como que nunca será feita referência em lado algum à identificação do Agrupamento de Escolas. A participação dos/as alunos/as será voluntária, não acarretando quaisquer custos ou consequências para os/as participantes, e só prosseguirá após a autorização dos/as encarregados/as de educação.

Ao vosso dispor para qualquer pedido de informação adicional ou esclarecimentos através do e-mail ritaandrade636@msn.com.

Castêlo da Maia, _____ de _____ de _____

A mestranda,

(Rita Andrade)

Anexo C. Pedido de autorização para os/as Encarregados/as de Educação



Pedido de autorização

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação, a decorrer no Instituto Universitário da Maia (ISMAI), onde irá ser analisada a problemática da auto-eficácia dos/das alunos/as e do papel da relação professor/a-aluno/a nas escolhas vocacionais, venho solicitar a sua autorização para colocar ao/à seu/sua educando/a um conjunto de questões relacionadas com a temática em estudo através do preenchimento de alguns questionários. Com o resultado do nosso estudo esperamos contribuir para a melhoria dos serviços de orientação vocacional nas escolas.

Informo que será garantida a confidencialidade e o anonimato de toda a informação recolhida, sendo utilizada unicamente para fins de investigação. Além disso, gostaria de salientar que a participação do/a seu/sua educando/a será totalmente voluntária, e livre de custos ou prejuízos para o/a mesmo/a, sendo que a qualquer momento tem o direito de recusar prosseguir com o preenchimento dos questionários.

Ao vosso dispor para qualquer pedido de informação adicional ou esclarecimentos através do e-mail ritaandrade636@msn.com.

Castêlo da Maia, ____ de _____ de _____

A Mestranda,

(Rita Andrade)



(A preencher pelo/a encarregado/a de educação)

Eu, _____, encarregado/a de educação de _____, declaro que concordo com a participação do/da meu/minha educando/a na presente investigação, conforme as informações apresentadas neste documento.

(assinatura do/a encarregado/a de educação)

Anexo D. Consentimento informado dos/as alunos/as



Consentimento Informado

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação, a decorrer no Instituto Universitário da Maia (ISMAI), irei analisar a problemática da auto-eficácia dos/das alunos/as e do papel da relação professor/a-aluno/a na adaptabilidade vocacional e gostaria de te convidar a participar nesta investigação através do preenchimento de um questionário relacionado com o tema em análise.

A tua participação é voluntária, sendo garantida a confidencialidade e o anonimato de toda a informação recolhida, a qual será utilizada unicamente para fins de investigação. A qualquer momento, tens o direito de desistir, não existindo qualquer tipo de consequência para ti.

Agradeço desde já a tua atenção e coloco-me à tua disposição para esclarecer qualquer dúvida sobre a presente investigação.

A Mestranda,

(Rita Andrade)



(A preencher pelo/a aluno/a)

Eu, _____, declaro que concordo em participar na presente investigação, conforme as informações apresentadas neste documento. Fui informado/a que tenho o direito a recusar participar ou de desistir a qualquer momento sem quaisquer consequências para mim. Declaro ainda que me foi dada a hipótese de esclarecer eventuais dúvidas relativamente a esta investigação.

(Assinatura do/a aluno/a)