

Instituto Universitário da Maia – ISMAI
Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



A percepção da aceitação-rejeição pelas figuras significativas e a adaptabilidade vocacional de adolescentes

Ana Rita Miranda Pinto

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Orientação: Professor Doutor Francisco Machado

Coorientação: Professora Doutora Carla Peixoto

março, 2021



Ana Rita Miranda Pinto

29095

A percepção da aceitação-rejeição pelas figuras significativas e a adaptabilidade vocacional de adolescentes

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

março, 2021

Dedicatória

À minha família. Por todo o amor e carinho. Sou uma privilegiada por vos ter.

Agradecimentos

Quero começar por agradecer, do fundo do meu coração, ao Professor Doutor Francisco Machado e à Professora Doutora Carla Peixoto por ensinarem e educarem com o coração, ao longo de todos estes anos. Estou imensamente grata por isso!

À minha Família, por me transmitir que aquilo que realmente importa nesta vida não é palpável. Vocês são muito meus. E eu, muito vossa. Sem dúvida. Obrigada!

Rui, obrigada! Durante esta longa caminhada nunca deixaste de estar ao meu lado. Agradeço a cumplicidade, o apoio, a paciência e a confiança depositada em mim. Obrigada por estares presente em todas as minhas batalhas. Sem ti, nada seria igual.

Estou grata à Psicologia e a todos/as aqueles/as que se cruzaram comigo neste longo caminho. Por me fazerem ver o mundo de diversas formas. Acredito que não existem pessoas erradas. Existem, sim, perspetivas diferentes. Respeitar isso é um grande passo para entender o/a outro/a. Agradeço. Cresci. Evolui.

Agradeço à Educação que me foi proporcionada, ao longo destes 24 anos, pois fez (e faz) de mim, o que sou hoje. Sei, desde muito nova, que a Escola é a minha casa. Tenho grandes convicções de que serei uma pessoa realizada perto das crianças, trocando impressões e ensinamentos (para a vida).

Resumo

Perceber se a qualidade das relações entre adolescentes, figuras parentais e professores/as, nomeadamente em termos da expressão de carinho, se associa à adaptabilidade vocacional e construção de carreira dos/as estudantes, assim como se a adaptabilidade vocacional se relaciona com as dimensões chave do ajustamento psicológico, são as duas metas desta investigação. Com base na Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal (*IPARTheory*) (Rohner, 2016) e na Teoria da Construção de Carreira (*Life Designing*) (Savickas et al., 2009), o presente estudo pretende, então, analisar a relação entre a perceção de aceitação-rejeição das figuras significativas e a adaptabilidade vocacional dos/as adolescentes. Além disto, é também pretendido analisar a relação entre o ajustamento psicológico e a adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as. Assim, de forma a atingir os objetivos propostos, utilizou-se o Questionário de Aceitação-Rejeição Parental (PARQ) de Rohner (2005), o Questionário de Aceitação-Rejeição do/a Professor/a (TARQ) de Rohner (2005), a Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) de Duarte et al. (2012) e o Questionário de Avaliação da Personalidade (QAP) de Rohner (2005), numa amostra de 206 estudantes do Ensino Secundário. Os resultados obtidos demonstraram que a perceção de aceitação por parte da figura paterna, materna e pelo/a professor/a está significativamente associada a níveis mais altos de adaptabilidade vocacional e mais baixos de desajustamento psicológico, reforçando a importância de investimento no desenvolvimento de competências socioemocionais em estudantes, professores/as e famílias.

Palavras-chave: perceção de aceitação-rejeição; adaptabilidade vocacional; ajustamento psicológico; figuras significativas.

Abstract

To assess whether the quality of relations between adolescents, parental figures and teachers/as, in particular in terms of the expression of affection, is associated with the vocational adaptability and career-building of/students, just as if vocational adaptability is related to the key dimensions of psychological adjustment, these are the two goals of this investigation. Based on the Theory of Interpersonal Acceptance-Rejection (Ipartheory) (Rohner, 2016) and the Theory of Career Building (Life Designing) (Savickas et al., 2009), the present study intends to analyze the relationship between the perception of acceptance-rejection of significant figures and vocational adaptability of adolescents. In addition, it is also intended to analyze the relationship between the psychological adjustment and the vocational adaptability of students. Thus, in order to achieve the proposed objectives, we used the Rohner Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ), the Rohner Acceptance-Rejection Questionnaire Teacher (TARQ) (2005), the Career Adaptability Scale (CAAS) by Duarte et al. (2012) and Rohner's Personality Assessment Questionnaire (PAQ) (2005), in a sample of 206 secondary school students. The results obtained showed that the perception of acceptance by the father figure, mother figure and teacher is significantly associated with higher levels of vocational adaptability and lower levels of psychological maladjustment, reinforcing the importance of investing in the development of socio-emotional skills in students, teachers and families.

Keywords: perception of acceptance-rejection; career adaptability; psychological adjustment.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I. Enquadramento teórico.....	3
1. Teoria da aceitação-rejeição interpessoal (<i>IPARTheory</i>).....	3
1.1. Aceitação-rejeição parental	9
1.2. Aceitação-rejeição pelo/a professor/a	11
2. Desenvolvimento vocacional	14
2.1. Adaptabilidade e a Teoria da Construção de Carreira	16
2.2. Modelo de Construção de Vida (<i>Life Designing</i>)	19
Capítulo II. Método.....	23
1. Objetivos	23
2. Problemas e hipóteses de investigação	24
3. Participantes	25
4. Instrumentos.....	29
4.1. Questionário sociodemográfico	29
4.2. Escala de Adaptabilidade de Carreira (Duarte et al., 2012)	29
4.3. Questionário de Avaliação de Personalidade (QAP) (Rohner, 2005).....	30
4.4. Questionário de Aceitação-Rejeição Parental (PARQ) (Rohner, 2005)	31
4.5. Questionário de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a (TARQ) (Rohner, 2005)	32
5. Procedimentos	33
Capítulo III. Apresentação e discussão de resultados	34
1. Apresentação dos resultados	34
2. Discussão dos resultados	48
Conclusão	52
Referências	55
Anexos.....	63

Lista de Siglas e Abreviaturas

CAAS	Career Adapt-Abilities Scale
e.g.	Por exemplo
IPARTheory	Interpersonal Acceptance-Rejection Theory
PARTheory	Parental Acceptance-Rejection Theory
PAQ	Personality Assessment Questionnaire
PARQ	Parental Acceptance-Rejection Questionnaire
QAP	Questionário de Avaliação de Personalidade
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).....	5
--	---

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caraterização dos/as participantes.....	26
Tabela 2. Caraterização das figuras paternas e das figuras maternas dos/as participantes.....	27
Tabela 3. Perceção dos/as participantes relativamente ao contexto escolar.....	28
Tabela 4. Análise descritiva das variáveis em estudo.....	34
Tabela 5. Correlação entre Perceção de Aceitação-Rejeição pela figura paterna e a Adaptabilidade Vocacional dos/as alunos/as.....	37
Tabela 6. Correlação entre Perceção de Aceitação-Rejeição pela figura materna e a Adaptabilidade Vocacional dos/as alunos/as.....	38
Tabela 7. Correlação entre Perceção de Aceitação-Rejeição pelo professor/a e a Adaptabilidade Vocacional dos/as alunos/as.....	39
Tabela 8. Correlação entre o Ajustamento Psicológico e a Adaptabilidade Vocacional dos/as alunos/as.....	40
Tabela 9. Diferenças entre as variáveis em estudo em função do género dos/as alunos/as.....	41
Tabela 10. Diferenças entre variáveis em estudo em função do tipo de curso dos/as alunos/as.....	45

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

Anexo E. Escala de Adaptabilidade de Carreira (Duarte et al., 2012)

Anexo F. Questionário de Avaliação de Personalidade (QAP) (Rohner, 2005)

Anexo G. Questionário de Aceitação-Rejeição Parental (PARQ) (Rohner, 2005)

Anexo H. Questionário de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a (TARQ) (Rohner, 2005)

Introdução

A presente investigação pretende compreender a relação entre a perceção de aceitação-rejeição das figuras significativas e a adaptabilidade vocacional do/a aluno/a, visto que este primeiro fenómeno tem uma grande relevância na vida escolar e no futuro dos/as jovens estudantes. As figuras maternas e/ou paternas demonstram uma grande influência ao nível do desenvolvimento e ajustamento emocional das crianças, portanto, a qualidade da relação interpessoal destas díades terá um impacto significativo no desenvolvimento psicossocial destas (Rohner & Veneziano, 2001).

Tanto a escola como a família são contextos fundamentais para a transmissão de conhecimentos e constante desenvolvimento e evolução dos/as jovens estudantes (Dessen & Polonia, 2007). Estes dois contextos assumem, então, um papel fulcral na transmissão de valores, ideais e regras que, mais tarde, formarão o/a jovem num(a) cidadão/cidadã exemplar. Ou seja, as interações que ocorrem no âmbito das dinâmicas interpessoais destes contextos importantes, ajustam os sonhos e as expectativas de futuro de crianças e jovens, influenciando a sua visão sobre o mercado e condições de trabalho e, conseqüentemente, condicionam as suas decisões relativamente ao seu percurso (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005).

Considerando a sua importância enquanto figura significativa na perspectiva dos/as alunos/as, assim como o papel fundamental que desempenham no seu desenvolvimento e educação, é necessário que os/as professores/as desenvolvam novas estratégias e medidas educativas, de forma a conseguirem fazer face à desmotivação dos/as jovens para que estes/as assumam uma parte integrante da comunidade escolar (Oliveira, Taveira & Neves, 2014), e assim desenvolver um conjunto de competências que serão importantes a nível de aprendizagem, desenvolvimento global, mas também, de forma mais específica, no desenvolvimento vocacional.

Considerando a importância das figuras significativas no percurso de vida destes/as jovens, esta investigação pretende analisar, relativamente a cada uma delas, qual a importância da percepção que os/as estudantes têm de serem mais ou menos aceites (ou rejeitados/as) por estas figuras, no seu nível de adaptabilidade vocacional. Na medida em que a adaptabilidade vocacional se afigura como uma competência fundamental para o desenvolvimento vocacional e construção de carreira destes/as alunos/as (Savickas et al., 2009). Concomitantemente, pensamos ser importante e interessante perceber se a capacidade de lidar com os desafios vocacionais que os/as estudantes enfrentam ao longo do seu desenvolvimento vocacional, expressa na adaptabilidade vocacional, se associa de alguma forma aos seus níveis de ajustamento psicológico, considerando a importância que a construção de carreira e as decisões vocacionais assumem para os/as jovens em idade escolar.

O presente estudo encontra-se organizado em quatro capítulos, mais concretamente, o enquadramento teórico, o método, a apresentação e discussão de resultados e a conclusão. O enquadramento teórico aborda os modelos teóricos que estão na base das variáveis-chave da nossa investigação, nomeadamente a Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal (*IPARTheory*) (Rohner, 2016), o modelo *Life Designing* (Savickas et al., 2009), assim como uma revisão dos estudos desenvolvidos até agora no âmbito das temáticas abordadas pela nossa investigação. De seguida, no método, são descritas toda as fases da metodologia de investigação adotada, nomeadamente os objetivos, os problemas de investigação e as respetivas hipóteses em estudo, os participantes, os instrumentos utilizados, bem como o procedimento de recolha de dados. No terceiro capítulo são apresentados os resultados obtidos e a discussão dos mesmos. O quarto e último capítulo é dedicado a apresentar as conclusões atingidas nesta investigação.

Capítulo I. Enquadramento teórico

1. Teoria da aceitação-rejeição interpessoal (*IPARTheory*)

Inicialmente este modelo teórico centrava-se somente na análise dos efeitos e consequências da perceção de aceitação-rejeição por parte das figuras parentais na infância, no desenvolvimento, assim como nos seus reflexos na idade adulta. Contudo, devido ao vasto número de investigação realizadas neste âmbito, a Teoria da Aceitação-Rejeição Parental foi ampliada para incluir outras figuras significativas para a criança, como professores/as, irmãos/ãs, pares e par íntimo (Rohner & Carrasco, 2014), desenvolvendo-se e ampliando-se, assim, a Teoria da Aceitação-Rejeição Interpessoal (*IPARTheory*).

A *IPARTheory* tem como principal objetivo antever e explicar quais as causas, as consequências e todas as condicionantes implícitas na perceção de aceitação e rejeição nas relações interpessoais (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2012). Ou seja, segundo Rohner (2016), é uma teoria de socialização que pretende explicar e predizer de que forma a perceção de aceitação e rejeição por parte das figuras significativas interfere com o desenvolvimento humano e que consequências podem vir a gerar futuramente.

De acordo com esta teoria (Rohner, 2004), a dimensão do carinho é vista como um *continuum* em que a aceitação e rejeição representam os extremos opostos. Num dos extremos deste contínuo situa-se a aceitação, que pode ser manifestada física e/ou verbalmente, em que podemos incluir comportamentos de expressão de carinho, o amor, afeto, preocupação, conforto, educação e apoio. Por outro lado, no extremo oposto do mesmo contínuo, encontrar-se a rejeição, que pode ser expressa pela falha ou falta dos sentimentos implicados na aceitação, assim como todos os comportamentos que se

constituam como uma expressão de agressividade (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2012).

Globalmente, tanto os adultos como as crianças tendem a organizar as suas percepções de aceitação ou rejeição, de acordo com quatro tipos distintos de comportamento: aceitação/carinho, hostilidade/agressão, indiferença/negligência e rejeição indiferenciada (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005), sendo estas três últimas diferentes expressões de rejeição.

A rejeição manifestada através de hostilidade refere-se a sentimentos de raiva, inimizade e ressentimento, sendo a agressividade o comportamento consequente desses sentimentos. A hostilidade/agressão pode manifestar-se de forma física (bater, arranhar, empurrar, dar murros) e/ou de forma verbal (insultar, menosprezar, dizer coisas más e cruéis). No que diz respeito à indiferença/negligência, esta refere-se à despreocupação em relação à criança por parte das figuras significativas, não prestando atenção às necessidades da criança, demonstrando indisponibilidade física e/ou psicológica para prestar os referidos cuidados. Por fim, a rejeição indiferenciada refere-se às crenças da criança de que as figuras significativas não se importam com ela nem a amam, nem cuidam dela, sem que existam necessariamente comportamentos reais de negligência e agressividade por parte das figuras significativas (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2012). Na Figura 1 estão presentes os tipos de comportamento de aceitação e de rejeição parental definidos por Rohner (1986):

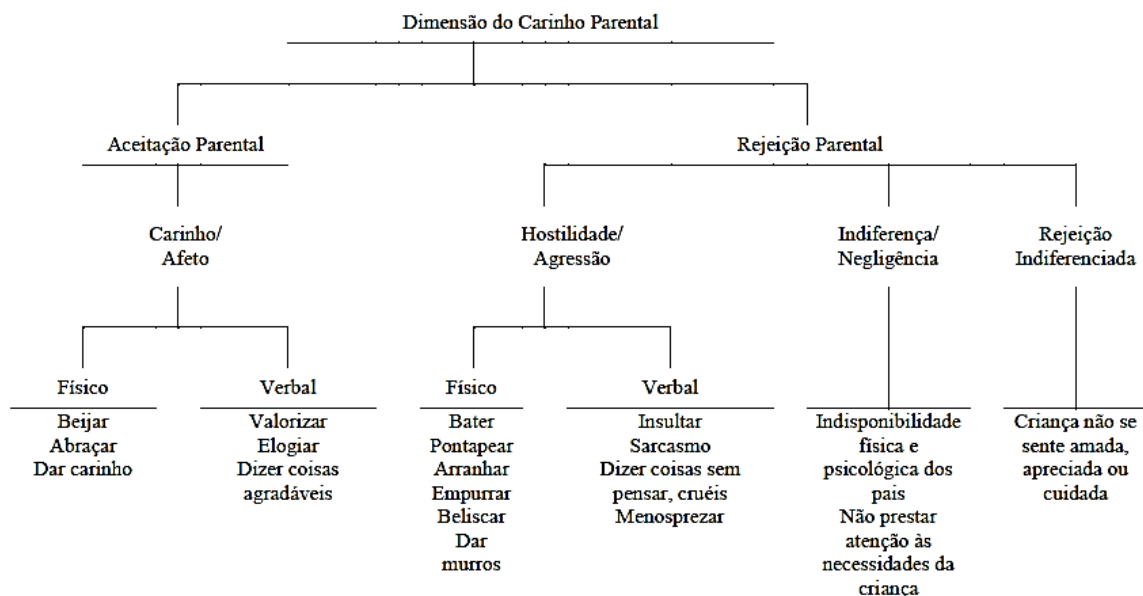


Figura 1.

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

Desta forma, segundo Rohner e Carrasco (2014), as dimensões da *IPARTheory* representam a qualidade dos laços afetivos entre a criança e as suas figuras significativas, bem como os comportamentos (físicos e/ou verbais) que estas utilizam para expressar os seus sentimentos.

Esta teoria estuda os comportamentos de aceitação-rejeição através de duas perspetivas: fenomenológica e comportamental. A primeira tem que ver com a experiência subjetiva do/a sujeito/a, enquanto que a comportamental diz respeito ao relato de um/a observador/a externo (Rohner, 2004). Portanto, uma criança pode percecionar rejeição indiferenciada, mas o/a observador/a externo/a pode falhar em detetar quaisquer indicadores comportamentais de rejeição. Por sua vez, a criança pode não se sentir rejeitada, embora o/a observador/a externo/a relate um comportamento frio, agressivo e/ou negligente por parte das figuras significativas. Neste âmbito, é importante referir que a *IPARTheory* tende a enfatizar a perspetiva fenomenológica (Rohner, 2004), ou seja, valorizar a perceção da criança acima do comportamento das

figuras significativas, na análise das consequências da aceitação-rejeição interpessoal no desenvolvimento e bem-estar.

Na sua formulação, a *IPARTheory* é composta por três subteorias, correspondentes a três dimensões distintas, embora interrelacionadas de investigação dentro deste modelo teórico, nomeadamente a subteoria da personalidade, a subteoria de *coping* e a subteoria dos sistemas socioculturais (Rohner & Carrasco, 2014).

A **subteoria da personalidade** procura antever e explicar as principais consequências, ao nível do desenvolvimento psicológico e da personalidade, da perceção de aceitação-rejeição em crianças e adultos/as. De acordo com Rohner e Carrasco (2014), a teoria assenta em dois princípios específicos. O primeiro afirma que todas as crianças têm respostas semelhantes perante a aceitação ou rejeição por parte das suas figuras parentais ou outras figuras significativas. O segundo princípio refere que os efeitos da perceção de rejeição por parte das figuras parentais na infância podem acompanhar o/a indivíduo/a ao longo da sua vida adulta.

Desta forma, a perceção de rejeição pode-se manifestar, em termos de consequências negativas para os sujeitos, através de comportamentos agressivos, falta de resposta emocional, baixa autoestima, perceção negativa do mundo e dependência, consequências essas que podem contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento da personalidade (Rohner & Carrasco, 2014).

As crianças e os/as adultos/as que experienciaram rejeição de forma significativa têm maior probabilidade de sentir raiva, ressentimento e outras emoções destrutivas que podem tornar-se demasiadamente dolorosas. Uma outra consequência de um historial de rejeição é a maior tendência dos indivíduos rejeitados de percecionarem rejeição nas atitudes e comportamentos das pessoas os rodeiam, apresentando dificuldade ou mesmo sentindo-se incapazes de confiar (emocionalmente) nas outras pessoas (Rohner,

Khaleque & Cournoyer, 2005). De acordo com as investigações desenvolvidas sobre a subteoria da personalidade, as crianças que se percebem como rejeitadas, têm uma maior tendência para se sentirem inseguras e ansiosas (Rohner & Khaleque, 2002).

No entanto, é possível encontrar pessoas que apesar de terem experienciado algum tipo de rejeição mostram um nível de funcionamento socio-emocional saudável (Rohner & Carrasco, 2014). Com base nesta premissa, surgiu a **subteoria de coping**, que se foca sobre a tentativa de compreender como é que algumas crianças lidam de forma mais ajustada, adaptada e positiva do que outras relativamente à sensação de rejeição. Esta subteoria baseia-se numa perspetiva multivariada que determina o comportamento do/a sujeito/a quando este percebe rejeição.

Esta perspetiva contém três elementos: o *self*, o outro e o contexto. O *self* refere-se às representações mentais do/a indivíduo/a juntamente com as suas características internas (biológicas) e externas (personalidade). O segundo elemento está associado com as características pessoais e interpessoais dos/as cuidadores/as, sendo crucial analisar com que frequência, de que forma, qual a duração e a gravidade em que ocorrem as situações de rejeição. Por último, o contexto diz respeito à interação que o/a indivíduo/a estabelece com as suas figuras significativas, bem como às características sociais do ambiente em que está inserido/a (Rohner, 2004; Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2005).

A análise de variáveis associadas a estes três elementos centrais da subteoria do *coping* pode ajudar-nos a compreender e justificar porque é que algumas pessoas estão mais preparadas, ou têm maior capacidade, para reagir de forma adaptativa à rejeição, ultrapassarem os obstáculos criados pela rejeição e serem capazes de viver a sua vida de forma positiva, com satisfação, sucesso, saúde mental e bem-estar. Este conhecimento tem especial relevância para a intervenção psicológica, na medida em que nos permite

criar formas de intervenção que procurem, por exemplo, desenvolver nas crianças e jovens o conhecimento e as competências para poderem lidar eficazmente com qualquer situação de rejeição interpessoal. Ou utilizando a terminologia da *IPARTheory*, tornarem-se *copers*.

A investigação desenvolvida dentro da subteoria do *coping* tem demonstrado que existe uma maior probabilidade de as crianças serem capazes de lidar com a perceção de rejeição por parte dos/as seus/suas cuidadores/as quando se sentem acarinhados e apoiados por outras figuras significativas (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2012), nomeadamente a fratria, professores e par amoroso.

A **subteoria sociocultural** pretende compreender qual a razão de alguns/algumas cuidadores/as adotarem atitudes de aceitação (carinho e amor), enquanto que outros/as adotam atitudes de rejeição (frios e negligentes), nomeadamente pela análise de variáveis de natureza cultural e social, isto é, se estas diferenças se podem ficar a dever às características culturais, normas e valores sociais dos sistemas sociais aos quais as famílias pertencem. Adicionalmente, esta subteoria tenta compreender de que forma o papel das crenças individuais e da sociedade influencia as atitudes de aceitação e rejeição por parte das figuras significativas (Rohner, 2004).

Como já referido anteriormente, inicialmente a Teoria da Aceitação-Rejeição Parental (Rohner, 2010) focava-se maioritariamente na perceção que as crianças tinham relativamente às atitudes da figura materna e paterna. Posteriormente, o autor, a partir da meta-análise da grande quantidade de estudos que foram feitos sobre a *IPARTheory*, concluiu que a perceção da aceitação-rejeição de outras figuras significativas também teria um grande impacto no desenvolvimento humano. Sendo assim, foi tomada decisão de orientar o desenvolvimento deste modelo teórico no sentido de expandir a análise das

consequências da percepção de aceitação-rejeição interpessoal a outras figuras significativas.

1.1. Aceitação-rejeição parental

A família é um dos microsistemas fundamentais no desenvolvimento das crianças. Assim, a percepção de aceitação-rejeição por parte das figuras parentais influencia o desenvolvimento do comportamento social e psicológico das crianças. A Teoria da Aceitação-Rejeição Parental pretende demonstrar que o carinho da figura paterna e/ou da figura materna é fundamental para o desenvolvimento emocional e social da criança (Rohner, 2004). De acordo com a *IPARTheory*, o carinho manifestado pelo vínculo parental é fundamental tanto para o estado emocional como para o estado social da criança (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005).

Segundo Rohner (1986), a qualidade das relações entre as figuras parentais e os/as seus/suas filhos/as torna-se imprescindível para o desenvolvimento e definição da personalidade das crianças e, conseqüentemente, na percepção de segurança, estabilidade e bem-estar emocional do/a adulto/a.

Com base nesta teoria, quando as necessidades da criança não são atendidas por parte das figuras parentais, esta tenderá a manifestar hostilidade e agressividade, problemas de autoestima, dependência, dificuldades em gerir emoções, incapacidade de responsividade emocional e a perceber o mundo como um lugar negativo (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2005). A experiência de rejeição por parte das figuras parentais está associada ao desenvolvimento de diversos problemas, como por exemplo: insegurança, ansiedade, dificuldades de autocontrolo, baixa autoeficácia, visão negativa do mundo, entre outros. É essencial as crianças obterem respostas emocionais positivas (aceitação) por parte das figuras parentais, pois este é considerado um fator motivador muito importante (Rohner, Khaleque & Cournoyer, 2012).

De acordo com alguns autores os comportamentos agressivos e antissociais dos/as adolescentes estão associados a efeitos indiretos da família (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Bornstein, 2000). Para estes autores, aquilo que parece ser uma consequência da influência de determinados pares, em última análise, advém da influência familiar no início da infância. Quando as figuras parentais adotam práticas severas e coercivas, as crianças, maioritariamente, apresentam problemas escolares e desenvolvem comportamentos agressivos que, mais tarde, na adolescência, se associam a pares antissociais.

Estudos realizados neste âmbito, na Coreia, demonstraram que as percepções dos/as jovens coreanos/as em relação ao controlo parental estão relacionadas de forma positiva com o carinho percebido pela figura paterna e/ou materna e a baixa negligência (Rohner & Pettengill, 1985).

Uma das áreas de investigação estudada com frequência no âmbito da *IPARTheory* é o ajustamento psicológico, pela sua importância e influência no desenvolvimento global dos jovens. Reppold (2005) define que este processo é dinâmico e funcional e tem como objetivo o bem-estar da pessoa, com a ausência de psicopatologias e uma conduta que vai de encontro às necessidades da sociedade. Da mesma forma, Diener (1984, como citado em Queroz & Neri, 2005), associa o ajustamento psicológico à satisfação com a vida, vivência saudável de afetos positivos e negativos e pela sensação de felicidade. Segundo Chen, Liu e Li (2000), num estudo realizado na China, relataram que o carinho da figura materna prevê um melhor ajustamento psicológico, enquanto que o carinho da figura paterna prevê, na adolescência, um melhor desempenho escolar e social.

Segundo Rohner, Khaleque e Cournoyer (2005), a variabilidade no ajustamento psicológico dos/as adultos/as pode ser explicada por experiências vividas na infância de aceitação-rejeição parental ou de cuidadores/as.

Muitos estudos objetivam perceber se a percepção de rejeição de uma das figuras parentais é um melhor preditor do desajustamento psicológico da criança, em relação à outra figura parental. Contudo, estes mesmos estudos revelam inconsistência de conclusões (Tulviste & Rohner, 2010).

Com base no que Rohner, Khaleque e Cournoyer (2005) aprimoraram, mesmo as crianças que vivem em famílias afetuosas podem experimentar emoções e comportamentos negativos. Estes autores defendem que a percepção de aceitação-rejeição é um forte preditor do ajustamento psicológico e do comportamento do ser humano.

Tendo em conta as repercussões negativas que a percepção da aceitação ou rejeição parental originam, quer a nível do desenvolvimento como ao nível do ajustamento psicológico dos/as adolescentes e adultos/as, estas poderão influenciar o processo do desenvolvimento vocacional (Machado, Machado & Dias, 2014).

Contudo, é importante salientar que a percepção que as crianças portam da aceitação ou rejeição nem sempre corresponde à percepção que as figuras parentais têm na realidade. Desta forma, a percepção tem uma perspetiva subjetiva que corresponde à interpretação de cada indivíduo/a (Rohner, 1986).

1.2. Aceitação-rejeição pelo/a professor/a

A relação entre a escola e a família é considerada um mesossistema importante que envolve e adapta o desenvolvimento dos/as alunos/as. Um mesossistema engloba as relações entre os principais meios ambientes que contêm a pessoa em desenvolvimento num momento específico da sua vida (interações entre família, escola e grupo de pares)

(Bronfenbrenner, 1977). Na escola, o desenvolvimento cognitivo, psicológico, social e cultural do/a aluno/a acontece de uma forma mais específica e pedagógica do que no contexto/ambiente familiar (casa) (Polonia & Dessen, 2005). Apesar destes dois contextos serem fundamentais para o desenvolvimento da criança, a família é também preponderante para uma melhor adaptação no meio escolar, nomeadamente no interesse, na satisfação e na motivação do contexto educativo. Para outros investigadores, a escola, nomeadamente os/as professores/as, possibilitam o desenvolvimento da motivação, o desempenho académico e o ajustamento psicológico do/a jovem (Brophy, 1998; Pianta, 1999, como citados em Parmar & Rohner, 2010). Segundo Hamre & Pianta (2010, como citados em Machado, Machado & Azevedo, 2013) a relação entre a comunidade escolar (contexto educativo, o/a professor/a e os pares) e o/a jovem estudante, influencia o seu rendimento/desempenho escolar, bem como as suas vivências.

O/A professor/a é considerado/a um modelo a seguir, podendo afirmar-se que a sua função no contexto educativo vai para além da transmissão de conhecimentos, passando também pela capacidade de promover o desenvolvimento humano no/a aluno/a através da aprendizagem (Oliveira, 2011). São vários os estudos que o comprovam. Os autores Machado, Machado & Dias (2014) após o seu estudo a nível nacional, com o objetivo de analisar até que ponto é que a perceção dos/as estudantes do 9º ano de serem aceites ou rejeitados/as pelos/as professores/as desempenha um papel importante na forma como estes/as estão preparados/as para fazer face às tarefas e escolhas vocacionais. A amostra contava com 107 alunos/as do 9º ano de escolaridade, concluindo-se que quando o/a aluno/a percebe que é aceite pelo/a professor/a torna-se mais proativo/a e organizado/a em relação ao planeamento do seu futuro, bem como é mais confiante na realização das tarefas vocacionais,

demonstrando maiores níveis de adaptabilidade de forma global. O mesmo acontece no sentido inverso, ou seja, quando os/as alunos/as percebem indiferença por parte dos/as professores/as, estes/as são menos proativos/as e organizados/as no que toca ao planeamento do seu futuro, e, além disto, sentem mais dificuldades na tomada de decisão e demonstram menos confiança nas tarefas vocacionais. Ainda a nível nacional, Machado, Machado e Azevedo (2014) realizaram um estudo com o objetivo de estudar as relações existentes entre a perceção de aceitação e rejeição pelo/a professor/a e dimensões específicas do contexto de sala de aula, assim como o desempenho escolar obtido pelo/a aluno/a. A amostra foi constituída por 184 alunos do 6º ano de escolaridade e os autores concluíram que quanto maior é a perceção de rejeição dos/as alunos/as, menor é a tendência para percecionarem o clima de sala de aula como positivo. Com isto pode resultar um menor envolvimento no contexto de sala de aula e, como consequência, no contexto escolar de uma forma geral.

Quanto a investigações internacionais, Rohner, Parmar e Ibrahim (2010) desenvolveram um estudo em Kuwait em que o principal objetivo foi perceber se existe relação entre a perceção de aceitação por parte dos/as professores/as com o controlo comportamental, a conduta escolar e o ajustamento psicológico dos/as estudantes. A amostra contava com 205 alunos/as do 3º ciclo e os autores concluíram que o ajustamento psicológico tem uma correlação significativa com a perceção de aceitação por parte dos/as professores/as e ainda que a perceção de aceitação pelo/a professor/a proporciona a adoção de comportamentos adequados no contexto de sala de aula por parte dos/as alunos/as.

Outra investigação desenvolvida por Tulviste e Rohner (2010) na Estónia, tinha como objetivo estudar a relação entre a perceção de aceitação pelo/a professor/a e o controlo comportamental, com o ajustamento psicológico, o comportamento escolar e

o sucesso académico dos/as adolescentes. A amostra era constituída por 224 participantes com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Os autores concluíram que os/as professores/as reportaram mais problemas de comportamento nos rapazes e que estes tinham tendência a ter menos sucesso académico do que as raparigas. Além disso, os resultados deste estudo indicaram que quanto menor aceitação os/as alunos/as percecionavam, mais problemas comportamentais os/as professores/as relatavam.

Assim sendo, constata-se que a relação estabelecida entre o/a professor/a e o/a estudante tem uma importância significativa no desempenho académico deste último, tanto a nível do rendimento escolar, como ao nível do seu bem-estar psicológico (Ali, 2011). Ou seja, conclui-se que as relações existentes entre professor/a e aluno/a permitem que este último se sinta apoiado/a e, conseqüentemente, obtenha sucesso académico.

2. Desenvolvimento vocacional

O desenvolvimento vocacional é uma área integrante do desenvolvimento psicológico global do/a indivíduo/a, ocorrendo através da experiénciação de tarefas que implicam elaborar, implementar e reformular objetivos ao longo vida da pessoa em vários aspetos (rede social, educação, estilo de vida, ...) (Campos, 1989, como citado em Gonçalves & Coimbra, 2007).

Segundo Coimbra, Campos e Imaginário (1994, como citado em Gonçalves & Coimbra, 2007), o desenvolvimento vocacional é um processo que dura ao longo de toda a vida do ser humano, decorrente das relações estabelecidas com as nossas experiências, significados, dúvidas e contactos, o que possibilita a reconstrução de novos projetos.

Neste sentido, o trabalho de Donald Super foi imprescindível para a elaboração de vários modelos teóricos relativamente ao desenvolvimento vocacional (Ambiel, 2014). Primeiramente baseou-se na conceção “traço-fator”, na qual as competências e interesses vocacionais da pessoa estão relacionadas com as retribuições e pressupostos que uma determinada ocupação oferece (Savickas, 1997). Mais tarde, Super (1957, como citado em Savickas, 1997) de forma a completar a teoria anterior, elaborou a Teoria do Desenvolvimento de Carreira na qual o objetivo era estudar as tarefas, comportamentos e mecanismos de *coping* que o/a indivíduo/a utiliza na construção da sua vida, dando uso a essas competências para antever e desenvolver decisões vocacionais. Posteriormente, surgiu a Teoria do Autoconceito Desenvolvidor de forma a explicar de que modo o nosso autoconceito influencia o comportamento vocacional (Super, 1981, como citado em Savickas, 1997). Por último, Super elaborou o modelo *Life-Span, Life-Space* baseado numa perspetiva contextual, no qual as escolhas vocacionais passam a ser entendidas como um processo contínuo que ocorre ao longo de toda a vida e em diversos contextos sociais da vida do/a indivíduo/a (Super, 1990, como citado em Savickas, 1997). Segundo Oliveira, Guimarães e Coleta (2006), com base neste modelo, a escolha da profissão deixou de ser vista como uma decisão fixa e permanente, passando a ser vista de forma dinâmica, fruto de diversas decisões vividas pelo/a indivíduo/a.

Neste modelo, Savickas (1997) identificou que a aprendizagem e a tomada de decisão integram o construto designado de adaptação. Este conceito estabelece uma ligação entre as quatro perspetivas vocacionais da teoria *Life-Span, Life-Space* : as diferenças individuais, a perspetiva do *self* , a perspetiva desenvolvimental e a perspetiva contextual. No que diz respeito às diferenças individuais, estas focalizam-se nas capacidades adaptativas e objetivas da pessoa diante de uma determinada situação

profissional. Quanto à perspectiva do *self*, esta destaca as características subjetivas de adaptação que o *self* constrói e valoriza e permite realizar o/a indivíduo/a e torná-lo/a mais comprometido/a com a sua vida e com o mundo que o/a rodeia. Relativamente à perspectiva desenvolvimental, esta salienta os processos e as funções de adaptação ao longo da vida. Por fim, a perspectiva contextual foca os prós e os contras que diversas situações históricas e culturais proporcionam, nas quais o/a indivíduo/a deve adaptar-se e evoluir (Savickas, 1997).

2.1. Adaptabilidade e a Teoria da Construção de Carreira

Um dos tributos mais significativos de Super (1955, como citado em Savickas, 1997) teve que ver com a introdução do conceito de maturidade vocacional nos/as adolescentes, que possibilita avaliar a tomada de decisão do/a indivíduo/a relativamente às suas escolhas vocacionais e educacionais. A constituição deste conceito tem por base as seguintes dimensões: disposição para planear, exploração, informação, tomada de decisão e orientação para a realidade. Os dois primeiros fatores são considerados fatores afetivos e os restantes, fatores cognitivos (Fiorini, Bardagi & Silva, 2016).

Conforme Super defende (1955, como citado em Neiva, Silva, Miranda & Esteves, 2005), o desenvolvimento vocacional é um processo que ocorre de forma contínua, começando na infância e terminando na velhice. De acordo com isto, o nível de maturidade do/a indivíduo/a representa o ponto em que este/a se encontra nesse *continuum*.

Contudo, mais tarde, o conceito de maturidade de carreira viria a tornar-se insuficiente para compreender o desenvolvimento de carreira nos/as adultos/as, tendo em conta que esta conceção se aplicaria ao desenvolvimento vocacional na adolescência e no início da vida adulta (Balbinotti, 2003). Assim sendo, segundo Savickas (1997), o conceito de adaptabilidade é transversal a qualquer faixa etária e a qualquer etapa de

desenvolvimento, envolvendo as atitudes de planeamento, exploração do self e do ambiente, bem como os processos de tomada de decisão. Savickas (2013, como citado em Ambiel, 2014, p. 4), entende que a adaptabilidade de carreira é “um construto psicossocial que denota a prontidão e os recursos de um/a indivíduo/a para lidar com tarefas atuais e iminentes de desenvolvimento de carreira, transições ocupacionais e traumas pessoais”. As interações entre os mundos interiores e exteriores da pessoa estão vigorosamente relacionadas com papéis específicos e contingências contextuais, desenvolvendo, assim, as competências de adaptabilidade. Savickas e Porfeli (2012) defendem que o contexto e a cultura em que o/a indivíduo/a está inserido/a limitam o desenvolvimento de adaptabilidade do/a mesmo/a.

O conceito de carreira tem sofrido várias alterações devido às modificações do mercado de trabalho. Antigamente era possível pensar-se sobre a carreira como algo estável e duradouro, na qual o/a profissional se mantinha na organização durante vários anos e tinha a possibilidade de progredir na carreira. Atualmente, este conceito alterou-se de forma significativa, tendo em conta que existe uma maior instabilidade e mais dinamismo, o que acaba por impossibilitar a progressão de carreira e obriga os/as trabalhadores/as a uma maior capacidade de adaptação (Vondracek, Ferreira & Santos, 2010).

O mundo de trabalho do século XXI provoca nos/as indivíduos/as sentimentos de insegurança e ansiedade (Savickas, 2012). Devido à revolução da era digital, as tarefas tornaram-se temporárias e os projetos têm um tempo limitado, o que vem substituir os empregos permanentes. Com isto, os/as trabalhadores/as tornaram-se em elementos temporários, independentes, precários/as, externos/as, a tempo parcial ou a tempo ocasional (Savickas, 2012). O mundo do trabalho tornou-se menos calculável e mais versátil devido a vários fatores como a internacionalização, a globalização e o

avanço tecnológico (Fiorini, Bardagi & Silva, 2016). Nos dias de hoje, o mundo de trabalho requer mais esforço, autoconhecimento e confiança por parte dos/as trabalhadores/as, de forma a serem capazes de lidar com as constantes mudanças de ocupação. Estas constantes alterações obrigam o/a indivíduo/a a ser mais ativo/a na construção da sua carreira. Deste modo, de forma a dar continuidade ao trabalho realizado por Super, Savickas (2005) desenvolveu a Teoria da Construção de Carreira (*Career Construction Theory*). Este modelo compreende a carreira como um processo construtivo, tanto a nível pessoal como social, mediante os significados que são atribuídos relativamente às escolhas vocacionais ou profissionais concretizadas (Savickas, 2005; 2013, como citado em Ambiel, 2014). Esta teoria focaliza-se nos conceitos de adaptabilidade vocacional, temas de vida e tipos de personalidade como resposta e explicação das condutas vocacionais (Savickas, 2005).

Segundo Savickas (2013, como citado em Ambiel, 2014), a adaptabilidade surge como um método dinâmico e ininterrupto, que acontece através das estratégias os/as indivíduos/as utilizam para lidar com as situações laborais. A Teoria da Construção de Carreira define quatro dimensões globais acerca da adaptabilidade vocacional: preocupação (*concern*), controlo (*control*), curiosidade (*curiosity*) e confiança (*confidence*). “Os quatro Cs” representam mecanismos utilizados pelos/as indivíduos/as, de forma a gerir tarefas críticas e transições ao longo da carreira profissional (Ambiel, 2014).

A preocupação acerca do futuro profissional; até que ponto é que o/a indivíduo/a está envolvido/a com o processo de preparação de carreira (Savickas & Porfeli, 2012). A falta de preocupação com a carreira pode desencadear sentimentos de indiferença e pessimismo relativamente ao futuro (Hartung, Porfeli & Vondracek, 2008).

O controlo de carreira proporciona o desenvolvimento de um sentido de responsabilidade e de processos de tomada de decisão através da autodisciplina, perseverança e esforço (Savickas & Porfeli, 2012). O controlo de carreira subdesenvolvido pode desenvolver problemas de indecisão e incertezas vocacionais futuras (Hartung, Porfeli & Vondracek, 2008).

A curiosidade reflete-se numa atitude de exploração produtiva da carreira, permitindo ao/à indivíduo/a a pensar em si mesmo/a e diversas situações e papéis profissionais (Savickas & Porfeli, 2012). De acordo com Hartung, Porfeli e Vondracek (2008), a falta de curiosidade suprime a exploração, orientando para aspirações e expectativas irreais relativamente ao futuro vocacional.

A confiança baseia-se nas experiências de exploração que constituem uma parte essencial na atualização de conhecimentos solicitados pela carreira (Savickas & Porfeli, 2012). Os baixos níveis de confiança estão associados a atitudes de timidez e receio em relação ao futuro profissional (Hartung, Porfeli & Vondracek, 2008).

De acordo com Super (1957, como citado em Bendassolli, 2009), neste modelo destacam-se as experiências pessoais, os temas de vida, as histórias biográficas e as etapas pelas quais o/a indivíduo/a atravessa no seu papel laboral.

2.2. Modelo de Construção de Vida (*Life Designing*)

Desde que a Teoria da Construção de Carreira surgiu, esta tem sofrido várias revisões e têm sido incluídos novos conceitos, com o objetivo de renovar e adaptar esta base teórica (Bendassolli, 2009). De forma a dar resposta às necessidades dos/as indivíduos/as deste século, auxiliando-os/as a projetar as suas vidas e a construir as suas carreiras, o modelo de Construção de Vida (*Life Designing*) aparece com o trabalho de diversos investigadores/as de sete países (Bélgica, Estados Unidos da América,

Portugal, Itália, França, Holanda e Suíça), com vista a facilitar o processo de intercâmbio e adaptação de modelos e técnicas (Savickas et al., 2009).

Neste modelo teórico, o conceito de trajetória de vida tira o lugar aos conceitos de desenvolvimento e orientação vocacional, visto que é na projeção e na construção da sua vida que o/a sujeito/a constrói o seu percurso profissional (Savickas et al., 2009). Um dos objetivos de intervenção deste modelo é promover a adaptabilidade dos/as clientes face aos obstáculos e barreiras encontradas ao longo da carreira.

Savickas e colaboradores (2009) defendem que a orientação vocacional deve ter em conta todo o ciclo de vida do/a sujeito/a. De acordo com Duarte et al. (2010), a construção da vida de um/a sujeito/a é influenciada, não só por este/a mesmo/a, como também pelos fatores contextuais em que o/a mesmo/a está inserido/a. Além disso, a construção do *self* está associada à possibilidade que o/a indivíduo/a possui ao expor-se à aquisição de conhecimentos e capacidades necessárias. É, então, neste momento que a orientação de carreira ao longo do ciclo vital é pertinente e desempenha o seu papel: auxilia o/a indivíduo/a a desenvolver capacidades para lidar com as mudanças e com as questões que ocorrem ao longo da vida; ajuda o/a sujeito/a a estabelecer para si mesmo/a quais os conhecimentos e capacidades que são valorizados ao longo da sua vida; e contribui para determinar “como” (métodos imprescindíveis), “quem” (aquele/a que pode ajudar), “onde” (definir o contexto no qual pode acontecer) e “quando” (determinar o melhor momento para a intervenção). Estes aspetos e estas características podem ser adquiridos.

Além disto, Savickas e colaboradores (2009), argumentam que a orientação vocacional deve também adotar uma abordagem holística, na medida em que devem ser tidos em conta os diversos papéis que o/a indivíduo/a interpreta ao longo da sua vida, como cidadã(o) e/ou como membro da família. Não deve haver um foco central no

papel de estudante ou trabalhador/a do/a indivíduo/a. As pessoas que se envolvem na construção das suas vidas devem ser encorajadas a considerar, de forma simultânea, os diversos papéis que desempenham na construção da sua carreira (Duarte et al., 2010).

Segundo Duarte et al. (2010), a orientação vocacional deve, da mesma forma, assumir uma perspetiva contextual, tendo em conta que os vários contextos e diversos papéis importantes para o/a sujeito/a devem fazer parte da intervenção que constrói histórias de carreiras e vidas.

Por fim, a orientação vocacional deve reconhecer-se como preventiva, visto que o modelo *Life Designing* sugere que se olhe para o futuro dos/as indivíduos/as muito mais cedo do que quando estes/as enfrentam dificuldades nas transições (Duarte et al., 2010).

Ou seja, de acordo com Savickas et al. (2009), o processo da construção de carreira deve adotar uma perspetiva holística, preventiva, contextual, bem como, ter em conta o ciclo vital do/a sujeito/a, de forma a promover a sua adaptabilidade, narratividade, atividade e intencionalidade. O/a sujeito/a, ao envolver-se em diversas atividades, explora outros interesses e capacidades até então desconhecidos e desconhecidas, construindo, assim, novas crenças de autoeficácia.

Savickas e colaboradores (2009) alertam para a importância da prevenção na orientação vocacional e defendem que a intervenção não se pode limitar aos momentos de transição e fazer previsões ou propor sugestões com base na avaliação atual.

A intervenção com base neste modelo deve ter em conta cinco pressupostos: possibilidades contextuais, processos dinâmicos, trajetória não-linear, múltiplas realidades e padrões individualizados (Duarte et al., 2010). Relativamente à carreira, esta perspetiva construtivista focaliza a flexibilidade, a empregabilidade, o compromisso, a inteligência emocional e a aprendizagem ao longo da vida (Savickas,

2012). O modelo interventivo *Life Designing* baseia-se em narrativas e nas atividades que fazem parte da vida do/a sujeito/a, em vez de se fundamentar em padrões de testes e interpretações de perfis (Duarte et al., 2010; Savickas et al., 2009). Assim sendo, os objetivos básicos da aplicação deste modelo passam pelos seguintes métodos: promover atividades significativas de autodesenvolvimento, modelar a identidade e construção de carreira e utilizar histórias autobiográficas de forma a orientar o/a indivíduo/a, através das suas indecisões, criando situações que relacionam aspirações futuras com realizações passadas (Savickas, 2012).

De acordo com Savickas (2012), as etapas da intervenção do modelo *Life Designing* estão organizadas da seguinte forma:

1) Construção - nesta primeira fase, o objetivo é que o/a cliente conte histórias ou micronarrativa que demonstrem como este/a construiu o seu *self*, a sua identidade e a sua carreira, organizando, de forma sequencial, eventos da sua vida, permitindo, assim, desenhar os objetivos de carreira.

2) Desconstrução – nesta etapa, o/a terapeuta pretende identificar crenças limitadoras, papéis e barreiras culturais do/a cliente, tendo em conta as suas ideologias, género, estatuto social e raça, com a finalidade de aceder aos significados atribuídos pelo/a sujeito/a, de forma a reformulá-los com vista a potencializar novas capacidade.

3) Reconstrução – o propósito desta fase é construir novamente, com base nas micronarrativas, uma micronarrativa, de forma a idealizar e integrar o/a indivíduo/a, objetivos, significados e interações para formar uma narrativa de identidade ou desenho de vida significativos, considerando a reconstrução subjetiva que o/a sujeito/a faz quando constrói a sua vida ocupacional, que irá permitir alcançar determinados objetivos e construir o *self* um contexto social.

4) Co-construção – esta etapa é elaborada em conjunto (entre o/a cliente e o/a terapeuta) e pretende esclarecer quais as prioridades do/a cliente, desenvolver a possibilidade de transformação e desenvolvimento para a próxima fase da história de carreira do/a mesmo. Através de novas perspetivas e com o seu sistema de significados reorganizado, o/a cliente está preparado/a para encarar novos desafios e iniciar a ação.

5) Ação – esta última fase, através da atribuição de experiências significativas no passado, proporciona projetar o/a cliente para o futuro enriquecendo o seu desenvolvimento, modelagem de identidade e construção de carreira. O/a indivíduo/a, através de uma boa narrativa, sente-se confiante e confortável com o que conquistou ao longo da sua vida, potenciando a intenção e a ações futuras.

Capítulo II. Método

Neste capítulo segue-se a descrição do estudo empírico no âmbito da presente investigação. Ao longo do mesmo serão apresentados os objetivos do estudo, os problemas e hipóteses de investigação, a caracterização da amostra, a descrição dos instrumentos utilizados e, por último, os procedimentos para a recolha de dados.

1. Objetivos

Com base na revisão de literatura realizada, a presente investigação tem como objetivo geral compreender a relação entre a perceção de aceitação-rejeição pelas figuras significativas, nomeadamente a figura paterna, a figura materna e o/a professor/a, e a adaptabilidade vocacional do/a aluno/a.

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

a) Analisar a relação entre a perceção de aceitação-rejeição pelas figuras significativas e o ajustamento psicológico dos/as alunos/as;

b) Analisar a relação entre a adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as e o seu ajustamento psicológico.

2. Problemas e hipóteses de investigação

De forma a dar resposta aos objetivos acima apresentados, foram criados os seguintes problemas e as respetivas hipóteses de investigação:

Problema 1: Será que existe uma relação entre a perceção de aceitação-rejeição pela figura paterna e a adaptabilidade vocacional do/a aluno/a?

Hipótese 1: Níveis mais altos de perceção de rejeição por parte da figura paterna estão associados a níveis mais baixos de adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as.

Problema 2: Será que existe uma relação entre a perceção de aceitação-rejeição pela figura materna e a adaptabilidade vocacional do/a aluno/a?

Hipótese 2: Níveis mais altos de perceção de rejeição por parte da figura materna estão associados a níveis mais baixos de adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as.

Vários autores reforçam que a adaptabilidade vocacional dos/as jovens é influenciada, de forma positiva, pelos comportamentos de suporte das figuras parentais (Guan et al., 2015; Guan et al., 2016). O processo de exploração de carreira é mais ativo e abrangente quando os/as estudantes percecionam apoio emocional nos seus contextos familiares (Guay, Senécal, Gauthier & Fernet, 2003; Keller & Whiston, 2008; Kracke & Dietrich, 2009).

Problema 3: Será que existe uma relação entre a perceção de aceitação-rejeição pelos/as professores/as e a adaptabilidade vocacional do/a aluno/a?

Hipótese 3: Níveis mais altos de perceção de rejeição por parte do/a professor/a associados a níveis mais baixos de adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as.

Visto que o/a professor/a é um modelo a seguir, o seu papel junto do/a aluno/a no contexto educativo vai para além da transmissão de conhecimentos, pois o/a professor/a é uma figura importante na construção de carreira dos/as alunos/as. De acordo com o estudo realizado por Machado, Machado & Dias (2014), quando o/a aluno/a percebe que é aceite pelo/a professor/a, este/a torna-se mais proativo/a e organizado/a em relação ao planeamento do seu futuro, bem como demonstra mais confiança na realização das tarefas vocacionais e, globalmente, demonstra níveis mais elevados de adaptabilidade.

Problema 4: Será que existe uma relação entre o ajustamento psicológico e a adaptabilidade vocacional do/a aluno/a?

Hipótese 4: Níveis baixos de ajustamento psicológico dos/as alunos/as associam-se a níveis baixos de adaptabilidade vocacional dos/as mesmos/as.

A adaptabilidade vocacional e os problemas de saúde mental correlacionam-se de forma negativa. Isto significa que jovens com níveis mais elevados de adaptabilidade vocacional apresentam menores níveis de desajustamento psicológico (Xu et al., 2020). Segundo Hirschi (2009), o ajustamento psicológico é essencial no processo de adaptabilidade vocacional da pessoa, na medida em que é um fator que facilita as decisões vocacionais ao longo da vida.

3. Participantes

A amostra foi recolhida numa escola 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 ensino secundário no momento da recolha de dados.

O presente estudo tem por base uma amostra composta por 206 alunos/as, dos/as quais 55.8% são do sexo feminino. A idade dos/as participantes varia entre os 15 e 20

anos ($M = 16.83$, $DP = 1.323$) e 69.9% frequentam um curso Científico-Humanístico, sendo que 31,6% dizem respeito ao Curso de Ciências e Tecnologias (Tabela 1).

Tabela 1.
Caracterização dos/as participantes

Variável	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min.-Máx.</i>
Sexo ($N = 206$)					
Feminino	115	55.8			
Masculino	91	44.2			
Idade ($N = 206$)			16.83	1.323	15 - 20
Ano de Escolaridade ($N = 206$)					
10º ano	87	42.2			
11º ano	63	30.6			
12º ano	56	27.2			
Tipo de curso ($N = 206$)					
Científico-Humanístico	114	69.9			
Profissional	62	30.1			
Curso ($N = 206$)					
Línguas e Humanidades	60	29.1			
Artes Visuais	19	9.2			
Ciências e Tecnologias	65	31.6			
Curso Profissional de Informática	18	8.7			
Curso Profissional de Restauração	37	18			
Curso Profissional de Turismo	7	3.4			
Retenção ($N = 206$)					
Sim	85	41.3			
Não	121	58.7			

No que diz respeito às informações das figuras paternas e das figuras maternas dos/as participantes, a média de idades da figura materna é de 45 anos ($DP = 5.288$) e a da figura paterna é de 47 anos ($DP = 6.351$). Relativamente às habilitações literárias das

figuras parentais, menos de metade das figuras maternas (33.5%) e figuras paternas (29.6%) dos/as participantes possuem o 3.º ciclo, como é possível observar na tabela 2.

Tabela 2.

Caracterização das figuras paternas e das figuras maternas dos/as participantes

Variável	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min.-Máx.</i>
Idade da figura materna (<i>N</i> = 206)			45.03	5.288	33 – 63
Profissão da figura materna (<i>N</i> = 205)					
Poder e órgãos executivos	1	0.5			
Atividades intelectuais e científicas	4	1.9			
Técnicos e profissionais intermédios	33	16			
Pessoal administrativo	22	10.7			
Serviços pessoais, proteção, segurança e vendedores	66	32			
Agricultura, pesca e floresta	1	0.5			
Indústria, construção e artífices	27	13.1			
Não qualificada	24	11.7			
Desempregada	27	13.1			
Habilitações literárias da figura materna (<i>N</i> = 206)					
1.º ciclo	24	11.7			
2.º ciclo	37	18			
3.º ciclo	69	33.5			
Curso profissional	5	2.4			
Secundário	48	23.3			
Licenciatura	16	7.8			
Mestrado	4	1.9			
Doutoramento	2	1			
Outro	1	0.5			
Idade da figura paterna (<i>N</i> = 206)			47.30	6.351	30 – 67
Profissão da figura paterna (<i>N</i> = 201)					
Poder e órgãos executivos	1	0.5			
Atividades intelectuais e científicas	6	2.9			
Técnicos e profissionais intermédios	25	12.1			
Pessoal administrativo	13	6.3			

Serviços pessoais, proteção, segurança e vendedores	51	24.8
Agricultura, pesca e floresta	6	2.9
Indústria, construção e artífices	83	40.3
Não qualificado	3	1.5
Desempregado	9	4.4
Reformado	4	1.9
Habilitações literárias da figura paterna (N = 206)		
1.º ciclo	33	16
2.º ciclo	45	21.8
3.º ciclo	61	29.6
Curso profissional	6	2.9
Secundário	44	21.4
Licenciatura	11	5.3
Mestrado	3	1.5
Doutoramento	1	0.5
Outro	2	1

Quanto à perceção dos/as participantes relativamente ao contexto escolar, 58.7% consideram-se alunos/as medianos/as e 59.7% gostam mais ou menos da escola (Tabela 3).

Tabela 3.

Perceção dos/as participantes relativamente ao contexto escolar

Variável	n	%	M	DP	Min.-Máx.
Bom/boa aluno/a (N = 206)					
Muito fraco/a	1	0.5			
Fraco/a	3	1.5			
Médio/a	121	58.7			
Bom/Boa	65	31.6			
Muito bom/boa	16	7.8			
Gosta da escola (N = 206)					
Nada	10	4.9			

Muito pouco	17	8.3
Mais ou menos	123	59.7
Muito	49	23.8
Bastante	7	3.4

4. Instrumentos

Para a recolha de dados deste estudo foi necessário recorrer à aplicação de questionários aos/às participantes, sendo eles: o questionário sociodemográfico (Anexo I), a Escala de Adaptabilidade de Carreira (CAAS) (Duarte et al., 2012), o Questionário de Avaliação de Personalidade (QAP) (Rohner, 2005), o Questionário de Aceitação-Rejeição Parental (PARQ) (Rohner, 2005) e o Questionário de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a (TARQ) (Rohner, 2005).

4.1. Questionário sociodemográfico

O questionário sociodemográfico tem como objetivo a recolha de informações relativamente aos/às participantes, nomeadamente a idade, o género, o ano de escolaridade, se é um/a aluno/a repetente, a autoavaliação enquanto aluno/a e se gosta da escola. Para além desta informação, são ainda solicitados dados acerca do agregado familiar dos/as participantes, nomeadamente, com quantas pessoas vive e as profissões da figura materna e da figura paterna, bem como as suas habilitações literárias. Os dados recolhidos permitiram, posteriormente, realizar a caracterização da amostra.

4.2. Escala de Adaptabilidade de Carreira (Duarte et al., 2012)

A Escala de Adaptabilidade (*Career Adapt-Abilities Scale* - CAAS) (Savickas, 2012; traduzido e adaptado por Duarte, Fraga, Rafael, Lima, Paredes, & Djaló, 2012) é constituída por 28 itens, cujas opções de resposta estão ordenadas numa escala do tipo *Likert* de cinco pontos, sendo que 1 corresponde a “Muito pouco” e 5 corresponde a “Muito” (Muito pouco = 1; Pouco = 2; Razoavelmente = 3; Bastante = 4; Muito = 5).

Esta escala avalia 4 dimensões da adaptabilidade vocacional: (1) preocupação, (2) controlo, (3) curiosidade e (4) confiança. A Preocupação diz respeito à orientação para o futuro vocacional através do desenvolvimento de competências necessárias, tais como o planeamento (e.g., item 6: *Considero que sou capaz de planear como alcançar os meus objetivos.*). O Controlo relaciona-se com a autonomia e responsabilidade (e.g., item 10: *Considero que sou capaz de assumir a responsabilidade pelos meus atos.*). A Curiosidade está relacionada com a exploração e a procura de informação vocacional (e.g., item 17: *Considero que sou capaz de explorar alternativas antes de fazer uma escolha.*). Por último, a Confiança tem que ver com a perceção dos/as indivíduos/as relativamente às suas próprias capacidades e competências (e.g., item 22: *Considero que sou capaz de realizar tarefas de forma eficiente.*)

A pontuação mais baixa a obter nesta escala é de 28 pontos, porém, a pontuação mais alta é de 140 pontos. O valor médio é de 84 pontos. Assim sendo, quando estamos perante pontuações elevadas, estas revelam maiores níveis de adaptabilidade vocacional do/a indivíduo/a.

A fidelidade da Escala de Adaptabilidade Vocacional, num estudo realizado em Portugal por Duarte e colaboradores (2012), revelou níveis satisfatórios de consistência interna global ($\alpha=.90$), mais elevada do que nas suas subescalas: preocupação ($\alpha=.76$), controlo ($\alpha=.69$), curiosidade ($\alpha=.78$) e confiança ($\alpha=.79$). Nesta investigação, a consistência interna global assume um valor robusto ($\alpha=.90$), mais elevado que as restantes subescalas: preocupação ($\alpha=.80$), controlo ($\alpha=.82$), curiosidade ($\alpha=.85$) e confiança ($\alpha=.62$), o que revela uma boa consistência interna.

4.3. Questionário de Avaliação de Personalidade (QAP) (Rohner, 2005)

Este instrumento tem como objetivo avaliar a personalidade, mais concretamente, o nível de desajustamento psicológico, desenvolvido na versão original

por Rohner e Khaleque (2005). Nesta investigação, foi utilizada a versão curta deste instrumento, que é constituída por 42 itens com opções de resposta ordenadas numa escala do tipo *Likert* de 4 pontos (Quase nunca é verdade = 1; Raramente é verdade = 2; Algumas vezes é verdade = 3; Quase sempre é verdade = 4).

O PAQ (Rohner, 2005) avalia 7 fatores de desajustamento psicológico, sendo eles: (1) hostilidade e agressão, (2) dependência, (3) autoestima negativa, (4) autoadequação negativa, (5) falta de resposta emocional, (6) instabilidade emocional e (7) visão negativa do mundo. Estas escalas representam uma medida de ajustamento ou desajustamento psicológico geral dos/as indivíduos/as que respondem ao questionário. É necessário referir que quando a pontuação total se encontra acima do valor médio (105) verifica-se desajustamento psicológico. Na presente investigação, tendo em conta o valor de alfa de *Cronbach* para a escala global ($\alpha=.86$), o Questionário de Avaliação de Personalidade revela uma boa consistência interna.

4.4. Questionário de Aceitação-Rejeição Parental (PARQ) (Rohner, 2005)

Este questionário pretende avaliar, separadamente, a perceção dos/as adolescentes relativamente à aceitação/rejeição parental, ou seja, perceber se os/as jovens se sentem aceites ou rejeitados/as pelos/as seus/as cuidadores/as. Neste estudo foi utilizada a versão curta, composta por 24 itens, sendo que a cotação é realizada através de uma escala tipo *Likert*, variando entre 1 e 4, sendo que o 1 corresponde a “Quase nunca é verdade” e o 4 corresponde a “Quase sempre é verdade”. No que diz respeito à pontuação, quando esta é igual ou superior a 60 na escala global indica que a experiência de rejeição dos/as cuidadores/as é mais significativa do que a experiência de aceitação.

O PARQ (Rohner, 2005) é composto por 4 dimensões de perceção de aceitação-rejeição ((1) carinho, (2) hostilidade/agressão, (3) indiferença/negligência e (4) rejeição

indiferenciada) e uma escala global, permitindo, assim, uma medida de aceitação-rejeição. O carinho tem que ver com a aceitação dos/as cuidadores/as, mais concretamente questões relacionadas com a expressão verbal (elogios) e como com a expressão física (abraços). Quanto à hostilidade/agressão, esta diz respeito aos sentimentos de raiva, má vontade e de ressentimento que a criança percebe por parte dos/as cuidadores/as. A indiferença/negligência, esta está presente quando os/as cuidadores/as não têm em consideração as necessidades dos/as filhos/as. Por fim, a rejeição indiferenciada é a percepção do/a filho/a de que os/as cuidadores/as não a/o amam nem se importam com eles/as. Neste estudo, os valores demonstram uma fiabilidade adequada relativamente ao valor do alfa de *Cronbach* global: figura paterna ($\alpha=.67$) e figura materna ($\alpha=.65$).

4.5. Questionário de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a (TARQ)

(Rohner, 2005)

O TARQ (Rohner, 2005), adaptado do PARQ/Control para crianças, pretende avaliar as percepções dos/as alunos/as relativamente aos comportamentos dos/as professores/as para com eles/as, isto é, perceber se os/as alunos/as se sentem aceites ou rejeitados/as pelos/as seus/suas professores/as. Importa referir que este questionário foi adaptado por Márcia Machado e Francisco Machado de modo a que os/as alunos/as evidenciassem um/a professor/a que teve impacto no seu percurso escolar (Machado, Machado & Azevedo, 2013).

Tal como o PARQ, o TARQ é composto por 4 subescalas e uma escala global, sendo que estas avaliam as percepções dos/as alunos/as relativamente ao/à professor/a, como (1) carinho, (2) hostilidade/agressão, (3) indiferença/negligência e (4) rejeição indiferenciada. Este questionário é constituído por 29 itens e é respondido com base numa escala do tipo *Likert* de 4 pontos, sendo que 1 corresponde a “Quase nunca é

verdade” e o 4 corresponde a “Quase sempre é verdade”. No que diz respeito à pontuação, quando esta é igual ou superior a 60 significa que a percepção de rejeição por parte do/a professor/a é mais significativa do que a percepção de aceitação (Machado, Machado, & Azevedo, 2014).

A consistência interna dos dados obtidos deste instrumento no estudo realizado por Rohner, Parmar e Ibrahim (2010), apresentou boas qualidades psicométricas ($\alpha=.84$). Nesta investigação, o valor de consistência interna da rejeição global ($\alpha=.74$) revela uma fiabilidade adequada, bem como nas seguintes subescalas: carinho ($\alpha=.90$), hostilidade ($\alpha=.81$), indiferença ($\alpha=.75$), rejeição indiferenciada ($\alpha=.80$). Por outro lado, na subescala do controlo o valor obtido é demasiado baixo ($\alpha=.18$) e por esse motivo esta subescala será excluída na discussão de resultados.

5. Procedimentos

Para a possível realização deste estudo foi impreterível contactar com o Diretor da escola onde decorreu a recolha da amostra, de forma a entregar-lhe pessoalmente o pedido de autorização (Anexo B) e demonstrar disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida existente. Assim sendo, depois de o Diretor aceitar o pedido de autorização, procedeu-se, de forma presencial, à entrega do pedido de autorização dos/as Encarregados/as de Educação dos/as alunos/as (Anexo C) o qual garantia o anonimato da informação recolhida, bem como a participação voluntária dos/as adolescentes. Quando estes documentos foram recolhidos, verificou-se quais os/as educando/as que estavam autorizados/as a participar no estudo. De seguida, foram lidos os objetivos do estudo bem como os esclarecimentos sobre os diversos questionários. Deste modo, foram entregues os consentimentos informados aos/às alunos/as (Anexo D) cujos/as os/as encarregados/as de educação tinham autorizados à participação na investigação e o protocolo de recolha de dados. De forma a garantir a confidencialidade e o anonimato,

primeiramente eram recolhidos os consentimentos informados dos/as participantes separando-os dos protocolos de recolha de dados.

Por fim, os dados recolhidos foram inseridos e analisados num programa de análise estatística, IBM *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Capítulo III. Apresentação e discussão de resultados

A análise dos resultados obtidos será apresentada neste capítulo, tendo por base os problemas e respetivas hipóteses descritas anteriormente. De seguida, 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 variáveis em estudo

	<i>Ponto Médio</i>	<i>Mín.- Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Adaptabilidade Vocacional	84	35 - 140	113.02	14.42
Preocupação	21	7 - 35	28.06	4.04
Controlo	21	7 - 35	28.73	4.47
Curiosidade	21	7 - 35	27.91	4.20
Confiança	21	7 - 35	28.32	5.10
Desajustamento Psicológico	105	42 - 168	93.92	16.48
Hostilidade/Agressão	15	6 - 24	11.99	3.50
Dependência	15	6 - 24	14.71	3.07
Autoestima Negativa	15	6 - 24	12.29	3.75
Autoadequação Negativa	15	6 - 24	12.83	3.65
Falta de Resposta Emocional	15	6 - 24	13.52	4.29
Instabilidade Emocional	15	6 - 24	15.92	3.58
Visão Negativa do Mundo	15	6 - 24	12.66	3.97
Perceção de Rejeição da Figura Materna	60	24 - 96	34.38	11.72

Carinho	20	8 - 32	28.18	5.11
Hostilidade/Agressão	15	6 - 20	8.84	3.65
Negligência/Indiferença	15	6 - 24	8.88	3.51
Rejeição Indiferenciada	10	4 - 16	5.31	2.17
Perceção de Rejeição da Figura Paterna	60	24 - 96	40.06	14.88
Carinho	20	8 - 32	25.38	6.50
Hostilidade/Agressão	15	6 - 20	8.84	3.65
Negligência/Indiferença	15	6 - 24	10.60	4.33
Rejeição Indiferenciada	10	4 - 16	6	2.84
Perceção de Rejeição do/a Professor/a	60	24 - 96	41.53	12.32
Carinho	20	8 - 32	24.07	5.71
Hostilidade/Agressão	15	6 - 20	8.87	3.34
Negligência/Indiferença	15	6 - 24	10.69	3.51
Rejeição Indiferenciada	10	4 - 16	6.03	2.62

No que diz respeito à análise descritiva das variáveis associadas à Escala de Adaptabilidade de Carreira, verifica-se que os/as participantes deste estudo evidenciam valores acima da média em todas as dimensões: a preocupação apresenta uma média de 28.06 (DP = 4.04); o controlo de 28.73 (DP = 4.47); a curiosidade de 27.91 (DP = 4.20); a confiança de 28.32 (DP = 5.10); e a adaptabilidade vocacional total de 113.02 (14.42). Estes valores permitem concluir que os/as participantes apresentam boas características de adaptabilidade vocacional, tanto do ponto de vista geral como ao nível dos fatores que estão associados (preocupação, controlo, curiosidade e confiança), dado que os valores estão consideravelmente acima dos pontos médios de referência. Estes resultados indicam que os/as alunos/as apresentam competências de autorregulação eficazes para as suas decisões vocacionais.

Relativamente ao PAQ, é possível constatar que os/as participantes deste estudo apresentam valores abaixo da média, verificando-se que o valor global da escala (nível

de desajustamento psicológico) é inferior ao seu ponto médio 93.92 (DP = 16.48), bem como na maioria das suas dimensões: hostilidade e agressão apresenta uma média de 11.99 (DP = 3.50); a dependência é de 14.71 (DP = 3.07); a autoestima negativa é de 12.29 (DP = 3.75); a de autoadequação negativa é de 12.83 (DP = 3.65); a falta de resposta emocional é de 13.52 (DP = 3.29); e a visão negativa do mundo é de 12.66 (DP = 3.97). Por outro lado, verificaram-se valores ligeiramente superiores ao ponto médio na dimensão de instabilidade emocional com média de 15.92 (DP = 3.58). Estes resultados indicam que os/as participantes apresentam níveis de desajustamento psicológico abaixo do ponto médio e moderadamente mais altos na dimensão de instabilidade emocional ao invés dos restantes fatores do PAQ.

Quanto à análise descritiva das variáveis do PARQ da Figura Materna, é possível observar que os/as jovens na dimensão carinho apresentam uma média de 34.38 (DP = 11.72), na hostilidade/agressão uma média de 8.84 (DP = 5.11), na negligência/indiferença uma média de 8.88 (DP = 3.51), na rejeição indiferenciada uma média de 5.31 (DP = 2.17), e por último, a média da rejeição global pela figura materna é de 34.38 (DP = 11.72). Considerando que o ponto médio de referência da escala global de aceitação-rejeição é de 60 pontos, onde valores acima deste indicam uma maior perceção de rejeição, os resultados obtidos neste estudo demonstram que os/as participantes que constituem a amostra, tendencialmente, se percebem como aceites por parte da figura materna.

No que diz respeito à análise descritiva das variáveis do PARQ da figura paterna, observa-se que nos/as participantes a variável carinho apresenta uma média de 25.38 (DP = 6.50), hostilidade/agressão uma média de 8.84 (DP = 3.65), a indiferença/negligência uma média de 10.60 (DP = 4.33), a rejeição indiferenciada de 6 (DP = 2.84) e, por último, a média da rejeição global da figura paterna é de 40.06 (DP =

14.88). Estes valores indicam que os/as jovens, tendencialmente, se percebem aceites pelo figura paterna, tendo em vista que o ponto médio de referência da escala global de aceitação-rejeição é de 60 pontos e que os valores mais elevados se referem à percepção de rejeição.

Quanto à análise descritiva das variáveis do TARQ, pode constatar-se que os/as alunos/as apresentam, na dimensão carinho, uma média de 24.07 (DP = 5.71), na dimensão hostilidade/agressão uma média de 8.87 (DP = 3.34), na dimensão indiferença/negligência uma média de 10.69 (DP = 3,51), na rejeição indiferenciada apresentam uma média de 6.03 (DP = 2.62) e, por fim, a média da rejeição global pelo/a professor/a é de 41.53 (DP = 12.32). À semelhança do PARQ, uma vez que o ponto médio de referência da escala global de aceitação-rejeição é de 60 pontos, na qual valores acima deste demonstram uma maior percepção de rejeição, os resultados obtidos neste estudo indicam que os/as jovens se percebem como aceites pelo/a seu/sua professor/a.

Considerando os problemas de investigação e respetivas hipóteses reformuladas, procura-se, de seguida, estudar as estimadas relações entre as variáveis. Assim, de forma a responder ao primeiro problema, correlacionou-se a percepção de aceitação-rejeição pela figura paterna e a adaptabilidade vocacional dos/as aluno/as, que se encontra representada na tabela 5.

Tabela 5.

Correlação entre a Percepção de Aceitação-rejeição pela figura paterna e a Adaptabilidade Vocacional dos/as alunos/as

		Preocupação	Controlo	Curiosidade	Confiança	Adaptabilidade vocacional
Carinho	Correlação de Pearson	.165*	.227**	.157*	.178*	.225**
	P	.018	.001	.024	.011	.001
Hostilidade/Agressão	Correlação de Pearson	-.085	-.097	-.048	-.090	-.100
	P	.226	.164	.489	.196	.153

Negligência/Indiferença	Correlação de Pearson	-.133	-.150*	-.152*	-.119	-.170*
	P	.056	.032	.030	.088	.015
Rejeição Indiferenciada	Correlação de Pearson	-.126	-.177*	-.166*	-.114	-.179*
	P	.072	.011	.017	.102	.010
Rejeição Total	Correlação de Pearson	-.155*	-.200**	-.157*	-.156*	-.206**
	P	.026	.004	.025	.025	.003

Nota.** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

De acordo com os dados da tabela 5, constata-se que existe uma associação negativa, estatisticamente significativa, entre a rejeição total e todas as variáveis da adaptabilidade vocacional ($r_p = -.206$, $p = .003$), especificamente, a preocupação ($r_p = -.155$, $p = .026$), o controlo ($r_p = -.200$, $p = .004$), a curiosidade ($r_p = -.157$, $p = .025$) e a confiança ($r_p = -.156$, $p = .025$). Estes resultados demonstram que quanto maior for a perceção de aceitação por parte da figura paterna, maior é a adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as.

Os resultados relativos ao segundo problema encontram-se na tabela 6. De forma a responder este problema, correlacionou-se a perceção de aceitação-rejeição pela figura materna e a adaptabilidade vocacional dos/as aluno/as.

Tabela 6.

Correlação entre a Perceção de Aceitação-rejeição pela figura materna e a Adaptabilidade Vocacional dos/as alunos/as

		Preocupação	Controlo	Curiosidade	Confiança	Adaptabilidade vocacional
Carinho	Correlação de Pearson	.185**	.167*	.042	.140*	.165*
	P	.008	.016	.545	.045	.018
Hostilidade/Agressão	Correlação de Pearson	-.121	-.101	-.070	-.147*	-.138*
	P	.083	.149	.316	.035	.049
Negligência/Indiferença	Correlação de Pearson	-.190**	-.149*	-.104	-.153*	-.184**
	P	.006	.033	.136	.028	.008
Rejeição Indiferenciada	Correlação de Pearson	-.168*	-.115	-.118	-.125	-.161*
	P	.016	.100	.090	.074	.021
Rejeição Total	Correlação de Pearson	-.199**	-.164*	-.090	-.167*	-.192**

P .004 .018 .201 .016 .006

Nota.**.p ≤.01, *.p ≤.05

Tendo em conta os resultados apresentados na tabela 6, é possível concluir que existe uma associação negativa, estatisticamente significativa, entre a rejeição total e a adaptabilidade vocacional ($r_p = -.192$, $p = .006$). O mesmo acontece com a maioria das dimensões da adaptabilidade vocacional: preocupação ($r_p = -.199$, $p = .004$); controlo ($r_p = -.164$, $p = .018$); e confiança ($r_p = -.167$, $p = .016$). Estes resultados sugerem que quanto maior for a perceção de aceitação pela figura materna, maior é adaptabilidade vocacional por parte os/as alunos/as.

Em relação ao terceiro problema, correlacionou-se a perceção de aceitação-rejeição pelo/a professor/a e a adaptabilidade vocacional dos/as aluno/as, como apresenta a tabela 7.

Tabela 7.

Correlação entre a Perceção de Aceitação-rejeição pelo/a professor/a e a Adaptabilidade Vocacional dos/as alunos/as

		Preocupação	Controlo	Curiosidade	Confiança	Adaptabilidade vocacional
Carinho	Correlação de Pearson	.210**	.107	.514*	.043	.152*
	P	.002	.125	.028	.537	.029
Hostilidade/Agressão	Correlação de Pearson	-.114	.022	-.065	.008	-.041
	P	.102	.759	.354	.911	.554
Negligência/Indiferença	Correlação de Pearson	-.107	-.014	-.060	.012	-.047
	P	.125	.837	.394	.860	.498
Rejeição Indiferenciada	Correlação de Pearson	-.158*	.007	-.084	.034	-.054
	P	.024	.925	.230	.625	.437
Rejeição Total	Correlação de Pearson	-.192**	-.046	-.124	-.007	-.107
	P	.006	.507	.077	.919	.127

Nota.**.p ≤.01, *.p ≤.05

Inspecionando os coeficientes da correlação de Pearson, verifica-se que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a preocupação e a dimensão da rejeição indiferenciada ($r_p = -.158$, $p = .024$) e da rejeição total ($r_p = -.192$, $p =$

.006). Estes resultados sugerem que quanto maior for a percepção de rejeição pelo/a professor/a, menor é a preocupação dos/as alunos/as quanto ao seu futuro.

Através da tabela 7 é também possível verificar que existe uma correlação positiva estatisticamente significativa entre a dimensão carinho e os fatores preocupação ($r_p = .210, p = .002$); curiosidade ($r_p = .514, p = .028$) e a adaptabilidade vocacional ($r_p = .152, p = .029$). Estes resultados sugerem que quanto maior for a percepção de aceitação pelo/a professor/a, maior é preocupação, a curiosidade e a adaptabilidade vocacional dos/as alunos/a.

Por último, ilustrada na tabela 8, procedeu-se à correlação entre o desajustamento psicológico e a adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as.

Tabela 8.

Correlação entre o Desajustamento Psicológico e a Adaptabilidade Vocacional dos/as alunos/as

		Preocupação	Controlo	Curiosidade	Confiança	Adaptabilidade vocacional
Hostilidade/Agressão	Correlação de Pearson	-.190**	-.015	-.032	-.085	-.097
	P	.006	.831	.644	.225	.164
Dependência	Correlação de Pearson	.062	.077	.128	.074	.105
	P	.373	.270	.067	.288	.133
Autoestima Negativa	Correlação de Pearson	-.246**	-.531**	-.199**	-.361**	-.419**
	P	.000	.000	.004	.000	.000
Autoadequação Negativa	Correlação de Pearson	-.274**	-.503**	-.269**	-.383**	-.447**
	P	.000	.000	.000	.000	.000
Falta de Resposta Emocional	Correlação de Pearson	-.143*	-.294**	-.121	-.193**	-.235**
	P	.040	.000	.083	.005	.001
Instabilidade Emocional	Correlação de Pearson	-.066	-.308**	-.084	-.246**	-.225**
	P	.347	.000	.229	.000	.001
Visão Negativa do Mundo	Correlação de Pearson	-.263**	-.382**	-.190**	-.284**	-.348**
	P	.000	.000	.006	.000	.000
Desajustamento Psicológico	Correlação de Pearson	-.260**	-.456**	-.183**	-.342**	-.388**
	P	.000	.000	.008	.000	.000

Nota. **.p \leq .01, *.p \leq .05

A análise da tabela 8 permite destacar que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre o desajustamento psicológico e a adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as ($r_p = -.388$, $p = .000$). O mesmo acontece com a maioria das dimensões que constituem o PAQ: autoestima negativa ($r_p = -.419$, $p = .000$); autoadequação negativa ($r_p = -.447$, $p = .000$); falta de resposta emocional ($r_p = -.235$, $p = .001$); instabilidade emocional ($r_p = -.225$, $p = .001$); e visão negativa do mundo ($r_p = -.348$, $p = .000$). Estes resultados sugerem que o nível de ajustamento psicológico dos/as jovens proporciona níveis mais elevados de adaptabilidade vocacional.

Para além das correlações apresentadas, procedeu-se à comparação das variáveis em estudo em função do género, bem como em função do tipo de curso dos/as estudantes. Como tal, utilizou-se o Teste *T* para Amostras Independentes. Os resultados encontrados são apresentados, de seguida, na tabela 9 e na tabela 10, respetivamente.

Tabela 9.

Diferenças das variáveis em estudo em função do género dos/as alunos/as

	Género	N	Média	Desvio padrão	Sig.
Adaptabilidade Vocacional	Feminino	115	112.78	14.66	.787
	Masculino	91	113.32	14.19	
Preocupação	Feminino	115	28.81	3.76	.003
	Masculino	91	27.12	4.19	
Controlo	Feminino	115	28.10	4.55	.024
	Masculino	91	29.51	4.26	
Curiosidade	Feminino	115	28.05	4.16	.591
	Masculino	91	27.74	4.27	
Confiança	Feminino	115	27.81	4.59	.109
	Masculino	91	28.96	5.64	
Desajustamento Psicológico	Feminino	115	97.37	15.48	.001
	Masculino	91	89.55	16.76	
Hostilidade/Agressão	Feminino	115	11.89	3.40	.651

	Masculino	91	12.11	3.65	
Dependência	Feminino	115	15.26	2.87	.003
	Masculino	91	14.00	3.18	
Autoestima Negativa	Feminino	115	13.10	3.78	.000
	Masculino	91	11.27	3.48	
Autoadequação Negativa	Feminino	115	13.68	3.62	.000
	Masculino	91	11.76	3.34	
Falta de Resposta Emocional	Feminino	115	13.77	3.47	.367
	Masculino	91	13.22	5.15	
Instabilidade Emocional	Feminino	115	17.06	3.42	.000
	Masculino	91	14.47	3.25	
Visão Negativa do Mundo	Feminino	115	12.62	3.69	.862
	Masculino	91	12.71	4.31	
Percepção de Rejeição da Figura Materna	Feminino	115	32.31	10.08	.004
	Masculino	91	37.00	13.10	
Carinho	Feminino	115	28.98	4.31	.011
	Masculino	91	27.16	5.83	
Hostilidade/Agressão	Feminino	115	7.93	2.78	.016
	Masculino	91	8.93	3.15	
Negligência/Indiferença	Feminino	115	8.32	3.14	.010
	Masculino	91	9.59	3.83	
Rejeição Indiferenciada	Feminino	115	5.04	1.88	.051
	Masculino	91	5.64	2.47	
Percepção de Rejeição da Figura Paterna	Feminino	115	39.12	16.04	.311
	Masculino	91	41.24	13.27	
Carinho	Feminino	115	25.74	6.78	.372
	Masculino	91	24.92	6.12	
Hostilidade/Agressão	Feminino	115	8.69	4.07	.501
	Masculino	91	9.03	3.05	
Negligência/Indiferença	Feminino	115	10.29	4.28	.242
	Masculino	91	11.00	4.40	
Rejeição Indiferenciada	Feminino	115	5.89	3.00	.540
	Masculino	91	6.13	2.64	

Perceção de Rejeição do/a Professor/a	Feminino	115	39.82	11.46	.025
	Masculino	91	43.68	13.08	
Carinho	Feminino	115	24.62	5.62	.121
	Masculino	91	23.37	5.77	
Hostilidade/Agressão	Feminino	115	8.41	3.01	.024
	Masculino	91	9.46	3.64	
Negligência/Indiferença	Feminino	115	10.30	3.35	.075
	Masculino	91	11.18	3.65	
Rejeição Indiferenciada	Feminino	115	5.73	2.34	.061
	Masculino	91	6.42	2.90	

Analisando os resultados obtidos, é possível confirmar que participaram, nesta investigação, 115 alunas e 91 alunos.

Verifica-se, então, que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois géneros na variável adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as, nas dimensões preocupação ($t(204)=3.041$, $p<.01$) e controlo ($t(204)=-2.269$, $p<.05$). Por outro lado, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os dois géneros na variável adaptabilidade vocacional ($p>.05$). Confirmam-se, também, diferenças estatisticamente significativas entre os dois géneros na variável relativa ao desajustamento psicológico nas dimensões da dependência ($t(204)=2.975$, $p<.01$), da autoestima negativa ($t(204)=3.567$, $p\leq.01$), da autoadequação negativa ($t(204)=3.909$, $p\leq.01$), da instabilidade emocional ($t(204)=5.521$, $p\leq.01$) e, de uma forma geral, no desajustamento psicológico total ($t(204)=3.471$, $p<.01$). Da mesma forma, existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois géneros na dimensão perceção de rejeição da figura materna ($t(204)=-2.901$, $p<.01$) e nas variáveis carinho ($t(204)=2.580$, $p<.05$), hostilidade/agressão ($t(204)=-2.425$, $p<.05$) e negligência/indiferença ($t(204)=-2.605$, $p\leq.01$). Foi ainda possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois géneros na dimensão hostilidade/agressão ($t(204)=-2.273$,

$p < .05$) da variável percepção de rejeição pelo/a professor/a ($t(204) = -2.255$, $p < .05$). Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois géneros nas dimensões da variável percepção de rejeição da figura paterna, bem como nas restantes dimensões das diferentes variáveis ($p > .05$).

No que diz respeito à adaptabilidade vocacional, os resultados sugerem que os rapazes demonstram uma maior preparação para o futuro vocacional ($M = 29.51$) e uma percepção mais positiva das suas capacidades vocacionais ($M = 28.96$), quando comparados com as raparigas. Por outro lado, as raparigas evidenciam uma maior preocupação com o futuro vocacional ($M = 28.81$) e mais comportamentos de exploração e pesquisa de informação vocacional ($M = 28.08$), quando comparadas com os rapazes. Deste modo, o género masculino apresenta uma maior adaptabilidade vocacional ($M = 113.32$), quando comparado com o género feminino ($M = 112.78$).

Em relação ao desajustamento psicológico, os resultados indicam que as raparigas demonstram mais dependência ($M = 97.37$), uma autoestima negativa maior ($M = 13.10$), uma autoadequação negativa maior ($M = 13.68$) e mais instabilidade emocional ($M = 17.06$), quando comparadas com os rapazes. De um modo geral, as raparigas apresentam um maior desajustamento psicológico ($M = 97.37$) comparando com os rapazes ($M = 89.55$).

Relativamente à percepção de rejeição da figura materna, os resultados indicam que os rapazes demonstram uma maior percepção de hostilidade/agressão ($M = 8.93$) e de negligência/indiferença ($M = 9.59$), quando comparados com as raparigas. De forma geral, o género masculino apresenta uma maior percepção de rejeição por parte da figura materna ($M = 37.00$), quando comparado com o género feminino ($M = 32.31$).

Quanto à percepção de rejeição da figura paterna, os resultados revelam que, de forma geral, os rapazes demonstram uma maior percepção de rejeição por parte da figura paterna ($M=41.42$), aquando da comparação com as raparigas ($M=39.12$).

Por último, no que concerne à percepção de rejeição do/a professor/a, os resultados sugerem que o género masculino manifesta uma maior percepção de hostilidade/agressão ($M=9.46$), quando comparado com o género feminino. Assim, os rapazes apresentam uma maior rejeição por parte do/a professor/a ($M=43.68$) comparativamente com as raparigas ($M=39.82$).

Tabela 10.

Diferenças das variáveis em função do tipo de curso dos/as alunos/as

	Tipo de Curso	N	Média	Desvio padrão	Sig.
Adaptabilidade Vocacional	Científico-Humanístico	144	111.42	13.72	.015
	Profissional	62	116.73	15.41	
Preocupação	Científico-Humanístico	144	28.11	3.80	.795
	Profissional	62	27.95	4.57	
Controlo	Científico-Humanístico	144	28.07	4.50	.001
	Profissional	62	30.26	4.02	
Curiosidade	Científico-Humanístico	144	27.52	3.97	.041
	Profissional	62	28.82	4.61	
Confiança	Científico-Humanístico	144	27.72	5.23	.011
	Profissional	62	29.69	4.53	
Desajustamento Psicológico	Científico-Humanístico	144	95.37	17.15	.054
	Profissional	62	90.54	14.40	
Hostilidade/Agressão	Científico-Humanístico	144	11.80	3.62	.244
	Profissional	62	12.42	3.19	
Dependência	Científico-Humanístico	144	14.71	3.09	.981
	Profissional	62	14.70	3.05	

	Profissional				
Autoestima Negativa	Científico-Humanístico	144	12.65	3.89	.040
	Profissional	62	11.48	3.28	
Autoadequação Negativa	Científico-Humanístico	144	13.24	3.70	.014
	Profissional	62	11.89	3.26	
Falta de Resposta Emocional	Científico-Humanístico	144	13.85	4.81	.093
	Profissional	62	12.76	2.61	
Instabilidade Emocional	Científico-Humanístico	144	16.21	3.55	.075
	Profissional	62	15.24	3.58	
Visão Negativa do Mundo	Científico-Humanístico	144	12.92	4.10	.158
	Profissional	62	12.06	3.60	
Percepção de Rejeição da Figura Materna	Científico-Humanístico	144	34.41	11.97	.967
	Profissional	62	34.33	11.20	
Carinho	Científico-Humanístico	144	28.10	4.98	.733
	Profissional	62	28.36	5.43	
Hostilidade/Agressão	Científico-Humanístico	144	8.31	3.02	.618
	Profissional	62	8.53	2.92	
Negligência/Indiferença	Científico-Humanístico	144	8.93	3.67	.776
	Profissional	62	8.77	3.12	
Rejeição Indiferenciada	Científico-Humanístico	144	5.27	2.18	.726
	Profissional	62	5.39	2.18	
Percepção de Rejeição da Figura Paterna	Científico-Humanístico	144	40.31	14.86	.717
	Profissional	62	39.48	15.03	
Carinho	Científico-Humanístico	144	24.97	6.69	.165
	Profissional	62	26.34	5.96	
Hostilidade/Agressão	Científico-Humanístico	144	8.60	3.39	.147
	Profissional	62	9.40	4.18	

Negligência/Indiferença	Científico-Humanístico	144	10.69	4.34	.642
	Profissional	62	10.39	4.35	
Rejeição Indiferenciada	Científico-Humanístico	144	5.98	2.73	.902
	Profissional	62	6.03	3.10	
Perceção de Rejeição do/a Professor/a	Científico-Humanístico	144	40.91	12.63	.271
	Profissional	62	42.97	11.54	
Carinho	Científico-Humanístico	144	24.17	5.59	.685
	Profissional	62	23.82	6.01	
Hostilidade/Agressão	Científico-Humanístico	144	8.63	3.24	.103
	Profissional	62	9.45	3.50	
Negligência/Indiferença	Científico-Humanístico	144	10.52	3.43	.292
	Profissional	62	11.08	3.68	
Rejeição Indiferenciada	Científico-Humanístico	144	5.94	2.73	.421
	Profissional	62	6.26	2.35	

É possível constatar, após observar os dados, que o Curso Científico-Humanístico apresenta um total de 144 alunos/as e o Curso Profissional 62.

Verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre o tipo de curso na variável relativa à adaptabilidade vocacional, nas dimensões referentes ao controlo ($t(204)=-3.309$, $p<.01$), à curiosidade ($t(204)=-2.054$, $p<.05$) e à confiança ($t(204)=-2.578$, $p<.05$) e, de um modo geral, na dimensão adaptabilidade vocacional ($t(204)=-2.451$, $p<.05$).

Verificaram-se, ainda, diferenças estatisticamente significativas entre o tipo de curso na variável referente ao desajustamento psicológico, nas dimensões relativas à autoestima negativa ($t(204)=2.071$, $p<.05$) e à autoadequação negativa ($t(204)=2.484$, $p<.05$).

Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os tipos de curso nas restantes dimensões da variável adaptabilidade vocacional. Também não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre o tipo de curso nas variáveis percepção de rejeição da figura materna, da figura paterna e do/a professor/a ($p > .05$).

No que diz respeito à adaptabilidade vocacional, os resultados sugerem que os/as alunos/as que frequentam o Curso Profissional demonstram uma maior preparação para o futuro vocacional ($M=30.26$), mais atitudes exploratórias de informação vocacional ($M=28.82$) e uma percepção mais assertiva das suas capacidades vocacionais ($M=29.69$), quando comparados com os/as alunos/as que frequentam o Curso Científico-Humanístico. Assim sendo, os/as adolescentes do Curso Profissional apresentam uma maior adaptabilidade vocacional ($M=116.73$) quando comparados/as com os/as jovens do Curso Científico-Humanístico.

Relativamente ao desajustamento psicológico, os dados obtidos indicam que os/as alunos/as do Curso Científico-Humanístico apresentam uma autoestima mais negativa ($M=12.65$), assim como, uma autoadequação mais negativa ($M=13.24$). Portanto, os/as alunos/as do Curso Científico-Humanístico evidenciam um desajustamento psicológico maior ($M=95.37$), quando comparados/as com os/as estudantes do Curso Profissional ($M=90.54$).

2. Discussão dos resultados

Neste subcapítulo, os resultados obtidos na análise das associações entre as variáveis da investigação serão alvo de reflexão e contextualização de acordo com a revisão de literatura científica.

Na primeira hipótese formulada pretendeu-se verificar a existência de uma associação entre a percepção de rejeição da figura paterna e a adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as. Os resultados obtidos demonstram que existe uma correlação negativa

estatisticamente significativa entre as duas variáveis. Assim, quanto maior é a percepção de aceitação pela figura paterna, maior é a adaptabilidade vocacional do/a aluno/a. Estes resultados não rejeitam a hipótese formulada e reforçam o efeito positivo que a percepção de aceitação pela figura paterna tem na adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as. À semelhança da hipótese anterior, na segunda hipótese formulada pretendeu-se analisar se níveis mais altos de percepção de rejeição por parte da figura materna estavam associados a níveis mais baixos de adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as. Os resultados obtidos demonstraram uma correlação negativa estatisticamente significativa entre as variáveis, não se rejeitando, assim, a hipótese colocada. Assim sendo, constata-se que a percepção de aceitação por parte da figura materna tem um efeito positivo na adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as. Concordante com estudos anteriores, os/as adolescentes valorizam as opiniões das figuras parentais sobre as questões de carreira e, conseqüentemente, acreditam na sua capacidade de tomada de decisão, tendo em conta que percebem aceitação por parte das figuras parentais (Gecas & Seff, 1990). Outras investigações corroboram com estas conclusões, portanto, quando adolescentes percebem disponibilidade emocional e suporte nos seus contextos familiares, estes/as efetuam um processo de exploração mais abrangente e eficiente, apresentam níveis de confiança mais elevados, manifestando, assim, menos dificuldades na tomada de decisão (Guay, Senécal, Gauthier & Fernet, 2003; Keller & Whiston, 2008; Kracke & Dietrich, 2009). Segundo Guan e colaboradores (2015), a adaptabilidade vocacional de adolescentes é positivamente influenciada pelos comportamentos de suporte das figuras parentais. Os estudos existentes indicam que o apoio parental possibilita o desenvolvimento de recursos fundamentais para a exploração de carreira, bem como reforça a autoeficácia da tomada de decisão. Outros fatores como a confiança, para enfrentar desafios relacionados com a carreira, e a motivação para alcançar os objetivos

da mesma, são reforçados pela percepção de suporte parental (Guan et al., 2016). Concluindo, nesta investigação, à semelhança destes estudos, é possível verificar que a percepção de aceitação por parte, tanto da figura paterna, como da figura materna, é um preditor de uma adaptabilidade vocacional mais bem conseguida pelos/as alunos/as.

No que diz respeito à terceira hipótese colocada, era pretendido analisar se níveis mais altos de percepção de rejeição por parte do/a professor/a estavam associados a níveis mais baixos de adaptabilidade vocacional dos/as alunos/as. A partir dos dados recolhidos e analisados, verificou-se que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre a preocupação e a dimensão da rejeição indiferenciada e da rejeição total. Deste modo, quanto maior a percepção de rejeição pelo/a professor/a, menor é a preocupação dos/as alunos/as quanto ao seu futuro. Neste sentido, não se rejeita a hipótese formulada. Estes resultados vão de encontro ao estudo realizado por Machado, Machado & Dias (2014), que verificaram que quando o/a adolescente percebe a aceitação por parte do/a professor/a, a organização e a proatividade aumentam relativamente às capacidades de planeamento do seu futuro, bem como existe uma maior envolvimento nas tarefas vocacionais. As interações entre professor/a e aluno/a são essenciais tanto para o crescimento individual dos/as jovens, como para o desenvolvimento académico dos/as mesmos/as (McDonald e Hudder, 2014). É basililar estabelecer relações apropriadas entre professor/a e aluno/a, de forma a desenvolver, positivamente, as áreas interpessoal, cognitiva e comportamental dos/as jovens. (Hussain, Monaghan, & Threlfall, 2013; Jennings, & Greenberg, 2009). O/a professor/a é percebido como alguém motivador e prepotente no processo de desenvolvimento vocacional dos/as alunos/as (Ferreira, Nascimento, & Fontaine, 2009). Em suma, constata-se que os/as alunos/as que percebem rejeição pelo/a professor/a

apresentam níveis mais baixos de adaptabilidade vocacional (Machado, Machado & Dias, 2014).

No que concerne à quarta e última hipótese, pretendeu-se verificar a existência de uma associação entre o desajustamento psicológico e a adaptabilidade vocacional de adolescentes. Os resultados obtidos demonstram que existe uma correlação negativa estatisticamente significativa entre as duas variáveis. Desta forma, estes resultados indicam que o nível de ajustamento psicológico dos/as jovens proporciona níveis mais elevados de adaptabilidade vocacional. Assim sendo, aceita-se a hipótese 4 desta investigação. De acordo com estudos anteriores, a adaptabilidade de carreira e os problemas de saúde mental correlacionam-se de forma negativa, sendo estes resultados estatisticamente significativos (Xu et al., 2020). Jovens com níveis mais elevados de adaptabilidade vocacional apresentam competências de resolução de problemas, autoeficácia; manifestam um melhor desempenho académico; demonstram-se mais flexíveis e gentis para com os/as outros/as, o que leva a um *feedback* positivo dos seus pares. Com isto, é possível verificar que os/as jovens com níveis mais elevados de adaptabilidade vocacional apresentam menores níveis de desajustamento psicológico (Xu et al., 2020). Da mesma forma, Rudolph e colaboradores (2017), concluíram, na sua análise, que a adaptabilidade de carreira é um recurso relevante para reforçar a saúde mental. Também foi possível constatar que existe uma relação entre o ajustamento psicológico e as competências de autorregulação emocional, possibilitando que os/as indivíduos/as evoluam positivamente nas suas aprendizagens, o que proporciona o sucesso educativo (Djambazova-Popordanoska, 2016). Assim, confirma-se que o ajustamento psicológico se assume como um fator preponderante na adaptabilidade vocacional do/a indivíduo/a, auxiliando as decisões vocacionais ao longo da vida deste/a (Hirschi, 2009).

Conclusão

Torna-se cada vez mais significativo analisar o carinho e o apoio que os/as jovens percecionam por parte das figuras significativas, tendo em conta que estes fatores assumem um papel preponderante para uma educação de sucesso. A perceção de aceitação-rejeição é alvo de várias investigações precisamente pela sua relevância no desenvolvimento (escolar, social e emocional) do/a adolescente.

Uma relação de qualidade entre as figuras parentais e a criança é fundamental para o desenvolvimento da personalidade desta, o que proporcionará uma sensação de bem-estar emocional do/a indivíduo/a. Por este mesmo motivo, torna-se importante que as crianças experienciem aceitação por parte das figuras parentais.

Tendo em conta que a escola é o contexto onde o/a jovem ocupa a maior parte do seu tempo, pode afirmar-se que este local constrói o/a indivíduo/a. Neste sentido, o/a professor/a assume um papel fundamental na formação do/a aluno/a, tanto na vertente académica, como na vertente pessoal.

Os resultados obtidos nesta investigação permitiram verificar que quanto maior a perceção de aceitação por parte das figuras significativas, maior a adaptabilidade vocacional do/a adolescente. Portanto, pode constatar-se que respostas emocionais positivas são importantes para a adaptabilidade vocacional deste/a. Da mesma forma, a presente investigação apurou que quanto maior o ajustamento psicológico do/a aluno/a, maior a sua adaptabilidade vocacional. Ou seja, o bem-estar da pessoa e a satisfação com a vida são aspetos significativos no processo de adaptabilidade vocacional da mesma.

Para investigações futuras sugere-se ampliar o estudo a jovens que frequentem o ensino superior, de forma a analisar se a idade dos/as alunos/as tem algum tipo de influência nos fenómenos estudados. Propõe-se, também, para futuras investigações, a

comparação entre o ensino público e o ensino privado relativamente à percepção de aceitação-rejeição por parte das figuras significativas, à adaptabilidade vocacional e ao ajustamento psicológico de adolescentes, tendo em conta que este/a é influenciado/a pelo contexto em que está inserido/a devido aos vários fatores internos e externos, o que irá resultar em diferentes tipos de comportamento, tanto físicos como emocionais. Ademais, seria interessante analisar as variáveis em estudo com participantes de um contexto de ensino, somente, profissional. Além disto, seria igualmente relevante num próximo estudo, acrescentar os pares dos/as adolescentes às figuras significativas, por forma a compreender se a percepção de aceitação por parte destes contribui para melhores níveis de adaptabilidade vocacional. Do mesmo modo, poderia ser significativo acrescentar mais variáveis, como por exemplo a autoeficácia e a autoestima, para além das estudadas, uma vez que a percepção que os/as jovens têm sobre as suas competências e capacidades orienta as suas escolhas.

Observando criticamente este estudo, no que à amostra diz respeito, esta não apresenta homogeneidade relativamente ao tipo de curso (científico-humanístico ou profissional) que os/as estudantes frequentam e por ser apenas constituída por alunos/as pertencentes à mesma escola.

Esta investigação pretende sensibilizar a comunidade escolar para a elaboração de programas de intervenção que promovam o desenvolvimento de relações afetivas entre os/as professores/as os/as aluno/as baseados na aceitação, de forma a que os/as professores/as tomem consciência do papel que desempenham na vida dos/as estudantes e compreendam a importância da qualidade da relação com estes/as, tendo em conta o desenvolvimento pessoal e social dos/as adolescentes. Tendo em conta o mundo atual, maioritariamente marcado por sucessivas alterações, é necessário que os/as jovens sejam capazes de lidar com as incertezas de uma forma otimista. Estas constantes

mudanças obrigam a pessoa a ser mais ativa na construção da sua carreira, até porque o próprio ser humano está permanentemente em transformação e evolução. Quer isto dizer que é muito importante ter em consideração que as escolhas vocacionais que os/as alunos/as fazem em determinado momento das suas vidas podem sofrer alterações no futuro, evidenciando a relevância do processo de adaptabilidade vocacional.

Por fim, espera-se, com esta investigação, contribuir para a criação de uma relação cada vez mais sólida entre a comunidade escolar e a família dos/as jovens, com a finalidade de promover, cada vez mais, o bem-estar destes/as, bem como potenciar o seu desenvolvimento, quer a nível pessoal, social e emocional.

Referências

- Ali, S. (2011). Perceived teacher and parental acceptance-rejection, and the academic achievement, adjustment, and behavior of children: Literature review. *International Journal of Peace and Development Studies*, 2(5), 138-147.
- Ambiel, R. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 15-24.
- Balbinotti, M. A. A. (2003). A noção transcultural de maturidade vocacional na teoria de Donald Super. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 461-473. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a05.pdf>.
- Bendassolli, P. F. (2009). Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira. *Revista de Administração de Empresas*, 49(4), 387 - 400. doi: 10.1590/S0034-75902009000400003.
- Bronfenbrenner U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–533.
- Chen, X., Liu, M., & Li, D. (2000). Parental warmth, control, and indulgence and their relations to adjustment in Chinese children: A longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 14, 401-419.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M., & Bornstein, M. H. (2000). *Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture*. *American Psychologist*, 55(2), 218–232. doi: 10.1037/0003-066x.55.2.218.
- Dessen, M. & Polonia, A. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 109–119. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.005>.

- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). *Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. Educational Review, 68(4), 497–515.* doi:10.1080/00131911.2016.1144559.
- Duarte, M., Lassance, M., Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R., & Vianen, A. (2010). A construção da vida: Um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Interamerican Journal of Psychology, 44(2), 392-406.*
- 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., Nascimento, I. & Fontaine, A. (2009). O papel do professor na transmissão de representações acerca de questões vocacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10(2), 43-56.*
- 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.
- Gecas, V., & Seff, M. A. (1990). Families and Adolescents: A Review of the 1980s. *Journal of Marriage and the Family, 52(4), 941.* doi:10.2307/353312.
- 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.* doi: 10.1016/j.jvb.2014.10.007.

- 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. doi: 10.1016/j.jvb.2016.02.018.
- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L. & Fernet, C. (2003). Predicting Career Indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology, 50*(2), 165-177. DOI: 10.1037/0022-0167.50.2.165.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O Papel dos Pais na Construção de Trajetórias Vocacionais dos seus Filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 8*(1), 1-17. Retirado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2030/203016904001>.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior, 66*(3), 385-419. doi: 10.1016/j.jvb.2004.05.006.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career Adaptability in Childhood. *The Career Development Quarterly, 57*(1), 63–74. doi:10.1002/j.2161-0045.2008.tb00166.x.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior, 74*(2), 145-155.
- Hussain, M., Monaghan, J., Threlfall, J. (2013). Teacher-student development in mathematics classrooms: interrelated zones of free movement and promoted actions. *Educational Studies in Mathematics, 82*(2). doi: 10.1007/s10649-012-9426-6.

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. Y. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. doi: 10.3012/003465430832569.
- Keller, B. & Whiston, S. (2008). The Role of Parental Influences on Young Adolescents' Career Development. *Journal of Career Assessment*, 16, 198-217. doi:10.1177/1069072707313206.
- Machado, F., Machado, M., & Azevedo, M. (2013). *Perceção de Aceitação-Rejeição pelo Professor, Processos de Sala de Aula e Desempenho Académico*. Instituto Universitário da Maia, Maia, Avioso (São Pedro), Portugal.
- Machado, F., Machado, M. & Dias, A. (2014). *O Sonho Vocacional - Pais, Professores e a Construção de Carreira*. Instituto Universitário da Maia, Maia, Avioso (São Pedro), Portugal.
- Machado, M., Machado, F., Neves, S., & Fávero, M. (2014). How Do Parental Acceptance–Rejection, Power, and Prestige Affect Psychological Adjustment? A Quantitative Study With a Sample of Portuguese College Students. *Cross-Cultural Research*, 48(3), 295-304. doi: 10.1177/1069397114528459.
- McDonald, J. P., & Hudder, D. (2014). Uncovering “the deal” in classroom management. *Phi Delta Kappan*, 96(2), 44-47. doi: 10.1177/0031721714553410.
- Neiva, K. M. C., Silva, M. B., Miranda, V. R., & Esteves, C. (2005). Um Estudo sobre a Maturidade para a Escolha Profissional de Alunos do Ensino Médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(1), 1-14. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v6n1/v6n1a02.pdf>.

- Oliveira, M. F. S. (2010). Afetividade e escola: uma relação em construção. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Teologia, São Leopoldo.
- 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=S16793902006000200003&script=sci_abstract.
- Oliveira, I. M., Taveira, M. C., & Neves, L. F. (2014). Sensibilizar professores para o desenvolvimento de carreira dos alunos: Relato de uma experiência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(2), 512-523. doi:10.1590/1982-3703001612013.
- Parmar, P., & Rohner, R. P. (2010). Perceived Teacher and Parental Acceptance and Behavioral Control, School Conduct, and Psychological Adjustment Among School-Going Adolescents in India. *Cross-Cultural Research*. 44(3), 253-268. doi: 10.1177/1069397110367613.
- Polonia, A., & Dessen, M. (2005). Em Busca de uma Compreensão das Relações entre Família e Escola. *Psicologia Escolar E Educacional*, 9(2), 303-312.
- Queroz, N., & Neri, A. (2005). Bem-estar psicológico e inteligência emocional entre homens e mulheres na meia-idade e na velhice. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 18(2), 292-299. doi: 10.1590/s0102-79722005000200018.
- Reppold, C. (2005). *Construção, validação e normatização de uma bateria de cinco escalas para a avaliação de ajustamento psicológico em adolescentes*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: foundations of parental acceptance-rejection theory*. Connecticut: Rohner Research.

- Rohner, R. P. (2004). The parental “acceptance-rejection syndrome”: Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, *59*(8), 830–840.
- Rohner, R. P. (2010). Perceived teacher acceptance, parental acceptance, and the adjustment, achievement, and behavior of school-going youths internationally. *Cross-Cultural Research*, *20*(10), 1-11. doi: 10.1177/1069397110366849
- Rohner, R. P. (2016). Introduction to interpersonal acceptance-rejection theory (IPARTheory) and evidence. *Online Readings in Psychology and Culture*, *6*(1). doi: dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1055
- Rohner, R. P., & Carrasco, M. Á. (2014). Teoría de la Aceptación-Rechazo Interpersonal (IPARTheory): bases conceptuales, método y evidencia empírica. *Acción Psicológica*, *11*(2), 9-26. doi: 10.5944/ap.11.2.14172.
- Rohner, R. P., & Khaleque, A. (2002). Parental acceptance-rejection and life-span development: a universalist perspective. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A.
- Rohner, R., & Khaleque, A. (2005). Personality assessment questionnaire (PAQ): Test manual. *Handbook for the study of parental acceptance and rejection*, *4*, 187-225.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental Acceptance-Rejection Theory, Methods, Evidence, and Implications. *ETHOS*, *33*(3), 299–334.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2012). Introduction to Parental Acceptance-Rejection Theory, Methods, Evidence, and Implications. University of Connecticut.
- Rohner, R., Khaleque, A., Shamsuddin Elias, M., & Sultana, S. (2010). The Relationship Between Perceived Teacher and Parental Acceptance, School

- Conduct, and the Psychological Adjustment of Bangladeshi Adolescents. *Cross-Cultural Research*, 44(3), 239-252. doi: 10.1177/1069397110366900.
- Rohner, R., 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., & Pettengill, S. A. (1985). Perceived Parental Acceptance-Rejection and Parental Control among Korean Adolescents. *CHILD DEVELOPMENT*, 56, 524-528.
- Rohner, R., & Veneziano, R. (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.
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17-34. doi:10.1016/j.jvb.2016.09.002
- Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259. doi:10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x
- Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. In Brown, S. D., & Lent, R. W. (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 42-70. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19.

- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of vocational behavior, 75*(3), 239-250.
- Tulviste, T., & Rohner, R. P. (2010). Relationships Between Perceived Teachers' and Parental Behavior and Adolescent Outcomes in Estonia. *Cross-Cultural Research, 44*(3), 222–238. doi:10.1177/1069397110366797.
- Vondracek, F., Ferreira, J., Santos, E. (2010). Vocational behavior and development in times of social change: New perspectives for theory and practice. *International Journal of Educational and Vocational Guidance, 10*(2), 125-131.
- Xu, C., Gong, X., Fu, W., Xu, Y., Xu, H., Chen, W., & Li, M. (2020). *The role of career adaptability and resilience in mental health problems in Chinese adolescents. Children and Youth Services Review, 104*893. doi:10.1016/j.childyouth.2020.104893.

Anexos

Anexo A. Questionário sociodemográfico

Questionário Sociodemográfico

1. **Idade:** _____ anos

2. **Género:** Feminino _____ Masculino _____

3. **Ano de escolaridade:** 10º ano _____ 11º ano _____ 12º ano _____

4. Frequentas:

A) Curso Científico-Humanístico:

- 1) Línguas e Humanidades _____
- 2) Artes Visuais _____
- 3) Ciências e Tecnologias _____
- 4) Ciências Socioeconómicas _____

B) Curso Profissional _____ Qual? _____

5. **Já reprovaste?** Sim _____ Não _____ Se sim, quantas vezes? _____

6. **Além de ti, quantas pessoas fazem parte do teu agregado familiar?** _____

7. Caraterização familiar:

Figura materna	Figura paterna
Idade: _____ anos	Idade: _____ anos
Profissão: _____	Profissão: _____
Habilitações literárias:	Habilitações literárias:
1.º Ciclo <input type="checkbox"/>	1.º Ciclo <input type="checkbox"/>
2.º Ciclo <input type="checkbox"/>	2.º Ciclo <input type="checkbox"/>
3.º Ciclo <input type="checkbox"/>	3.º Ciclo <input type="checkbox"/>
Curso Profissional <input type="checkbox"/>	Curso Profissional <input type="checkbox"/>
Ensino Secundário <input type="checkbox"/>	Ensino 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? _____

8. Consideras-te um/a bom/boa aluno/a? Coloca uma cruz (x) na opção que melhor se adequa.

Muito Fraco/a	Fraco/a	Médio/a	Bom/Boa	Muito Bom/Boa

9. Gostas da escola? Coloca uma cruz (x) na opção que melhor se adequa.

Nada	Muito Pouco	Mais ou menos	Muito	Bastante

Anexo B. Pedido de autorização para recolha de dados

Pedido de autorização

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas de Canelas,

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 questionários junto dos/as alunos/as que se encontram a frequentar o ensino secundário no seu Agrupamento de Escolas. O estudo que estou a desenvolver no âmbito da minha dissertação de Mestrado é dedicado à qualidade da relação com as figuras significativas e à motivação para a construção de carreira.

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. Prevê-se que a recolha de dados decorra no 2.º período com um tempo de duração de 25 minutos aproximadamente.

Ao vosso dispor para qualquer pedido de informação adicional ou esclarecimentos.

Castêlo da Maia, ____ de _____ de _____

A Mestranda,

(Rita Pinto)

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, dedicada à qualidade da relação com as figuras significativas e à motivação para a construção de carreira, a decorrer no Instituto Universitário da Maia (ISMAI), 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.

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.

Termino agradecendo a sua atenção, estando inteiramente disponível para esclarecer qualquer dúvida sobre a investigação através de ritapinto_1996@live.com.pt.

Castêlo da Maia, ____ de _____ de _____

A Mestranda,

(Rita Pinto)



(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, dedicada à qualidade da relação com as figuras significativas e à motivação para a construção de carreira, a decorrer no Instituto Universitário da Maia (ISMAI), gostaria de te convidar a participar nesta investigação através do preenchimento de alguns questionários relacionados 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 Pinto)



(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)

Anexo E. Escala de Adaptabilidade de Carreira (Duarte et al., 2012)

INSTRUÇÕES

Pessoas diferentes utilizam recursos diferentes para construir as suas carreiras/vidas. Ninguém é bom em tudo; cada um procura dar o melhor de si. **Por favor lê cada afirmação e depois, para indicares a tua resposta, utiliza a seguinte escala: Muito pouco; Pouco; Razoavelmente; Bastante; Muito.**

Considero que sou capaz de...	Muito Pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito
1. Planear as coisas importantes antes de começar.					
2. Pensar como vai ser o meu futuro.					
3. Compreender que as coisas de hoje influenciam o futuro.					
4. Preparar-me para o futuro.					
5. Tomar consciência das escolhas de carreira que tenho de fazer.					
6. Planear como alcançar os meus objetivos.					
7. Estar preocupado(a) com a minha carreira.					
8. Manter sempre o ânimo.					
9. Tomar decisões por mim próprio(a).					
10. Assumir a responsabilidade pelos meus atos.					
11. Defender as minhas convicções.					
12. Contar consigo próprio(a).					
13. Fazer o que é melhor para mim.					
14. Arranjar força para continuar.					
15. Explorar aquilo que me rodeia.					
16. Procurar oportunidades para me desenvolver como pessoa.					

Anexo F. Questionário de Avaliação de Personalidade (QAP) (Rohner, 2005)

		É VERDADEIRO SOBRE MIM		NÃO É VERDADEIRO SOBRE MIM	
		<i>Quase sempre é verdade</i>	<i>Algumas vezes é verdade</i>	<i>Quase sempre é verdade</i>	<i>Algumas vezes é verdade</i>
1.	Penso em lutar ou em ser desagradável.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Gosto que os/as meus/minhas amigos/as sintam pena de mim quando me sinto doente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Gosto de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Sinto que consigo fazer as coisas que quero tão bem como a maioria das pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Tenho dificuldade em mostrar a outros como realmente me sinto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Sinto-me mal ou zangado/a quando tento fazer uma coisa e não consigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Sinto que a vida é agradável.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Quero bater em alguma coisa ou em alguém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Gosto que os/as meus/minhas amigos/as mostrem muito afeto por mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Sinto que não valho nada e que nunca valerei.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Sinto que não consigo fazer as coisas bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Para mim é fácil ser afetuoso/a com pessoas de quem gosto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Fico de mau humor e rabugento/a sem razão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Vejo a vida como sendo cheia de perigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Fico tão furioso/a que atiro ou parto coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Quando estou infeliz gosto de resolver os meus problemas sozinho/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Quando conheço alguém desconhecido penso que ele/a é melhor do que eu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Consigo competir com sucesso pelas coisas que quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Tenho dificuldades em fazer e em manter bons amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Fico perturbado/a quando as coisas correm mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Acho que o mundo é um lugar bom e feliz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Troço de pessoas que fazem coisas estúpidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo G. Questionário de Aceitação-Rejeição Parental (PARQ) (Rohner, 2005)

O MEU PAI		Verdadeiro sobre o meu pai		Não é verdadeiro sobre o meu pai	
		<i>Quase sempre é verdade</i>	<i>Algumas vezes é verdade</i>	<i>Raramente é verdade</i>	<i>Quase nunca é verdade</i>
1.	Dizia coisas simpáticas sobre mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Não me prestava atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Fazia com que me sentisse à vontade para lhe contar coisas que eram importantes para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Batia-me, mesmo quando não o merecia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Via-me como um grande fardo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Castigava-me severamente quando estava zangado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Estava demasiado ocupado para responder às minhas perguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Parecia não gostar de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Interessava-se muito pelo que eu fazia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Dizia-me muitas coisas desagradáveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Não me prestava atenção quando lhe pedia ajuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Fazia-me sentir que era querido/a e que precisava de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Prestava-me muita atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esforçava-se por ferir os meus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Esquecia-se de coisas importantes de que eu achava que ele se deveria lembrar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Fazia-me sentir não amado/a quando me portava mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Fazia-me sentir que o que eu fazia era importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Assustava-me ou ameaçava-me quando eu fazia alguma coisa errada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Interessava-se sobre o que pensava e gostava que eu falasse sobre isso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Pensava que as outras crianças eram melhores do que eu, independentemente do que eu fizesse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A MINHA MÃE		É verdade sobre a minha Mãe		Não é verdade sobre a minha Mãe	
		<i>Quase sempre é verdade</i>	<i>Algumas vezes é verdade</i>	<i>Raramente é verdade</i>	<i>Quase nunca é verdade</i>
1.	Dizia coisas simpáticas sobre mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Não me prestava atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Fazia com que me sentisse a vontade para lhe contar coisas que eram importantes para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Batia-me, mesmo quando não o merecia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Via-me como um grande fardo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Castigava-me severamente quando estava zangada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Estava demasiado ocupada para responder às minhas perguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Parecia não gostar de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Interessava-se muito pelo que eu fazia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Dizia-me muitas coisas desagradáveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Não me prestava atenção quando lhe pedia ajuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Fazia-me sentir que era querido/a e que precisava de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Prestava-me muita atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Esforçava-se por ferir os meus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Esquecia-se de coisas importantes de que eu achava que ela se deveria lembrar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Fazia-me sentir não amado/a quando me portava mal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Fazia-me sentir que o que eu fazia era importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Assustava-me ou ameaçava-me quando eu fazia alguma coisa errada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Interessava-se sobre o que pensava e gostava que eu falasse sobre isso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Pensava que as outras crianças eram melhores do que eu, independentemente do que eu fizesse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Anexo H. Questionário de Aceitação-Rejeição pelo/a Professor/a (TARQ) (Rohner,
2005)**

O/a meu/minha professor/a		Verdadeiro sobre o/a meu/minha professor/a		Não é verdadeiro sobre o/a meu/minha professor/a	
		<i>Quase sempre é verdade</i>	<i>Algumas vezes é verdade</i>	<i>Raramente é verdade</i>	<i>Quase nunca é verdade</i>
1.	Diz coisas simpáticas sobre mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Não me presta atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Vê que eu sei exatamente aquilo que eu posso ou não posso fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Faz com que me sinta à vontade para lhe contar coisas que são importantes para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Bate-me mesmo quando eu não o mereço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Vê-me como um grande fardo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Está sempre a dizer como eu me devo comportar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Castiga-me quando está zangado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Está muito ocupado(a) para responder às minhas perguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Parece não gostar de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Interessa-se realmente pelo que eu faço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Diz-me coisas muito desagradáveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Não me presta atenção quando lhe peço ajuda.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Insiste que eu devo fazer exatamente o que me disse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Faz-me sentir desejado(a) e útil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Presta-me muita atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BONUM STUDIUM

