



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UC/FPCE — 2016

O Impacto da Parentalidade e dos Processos Cognitivo-Motivacionais na Tomada de Decisão Vocacional e Ajustamento Psicossocial em adolescentes do 3º ciclo.

Ana Rita Fernandes Silva (rita.fernandes_silva@hotmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação da Professora Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão e co-orientação do Professor Doutor Pedro Miguel Gomes Cordeiro

O Impacto da Parentalidade e dos Processos Cognitivo-Motivacionais na Tomada de Decisão Vocacional e Ajustamento Psicossocial em Adolescentes do 3º Ciclo

Resumo

As exigências colocadas pelo sistema de ensino português em torno do processo de tomada de decisão em períodos desenvolvimentais precoces tornam necessário dotar os alunos de estratégias e capacidades que lhes permitam tomar decisões vocacionais conscientes e coerentes com os seus interesses e valores. A escolha de um percurso vocacional, nomeadamente, de uma área de estudos no 10º ano de escolaridade envolve diversos processos cognitivo-motivacionais que podem facultar ou dificultar este processo. Contudo, a investigação empírica pouco tem revelado sobre estes processos e sobre o modo como os mesmos podem facilitar, ou por outro lado, dificultar esta escolha. De salientar também, que a pouca investigação realizada neste sentido tem-se focado em períodos desenvolvimentais mais tardios, nomeadamente na transição do ensino secundário para o ensino superior (e.g. Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante & Luyckx, 2016).

Assim sendo, no presente estudo pretendeu-se analisar o impacto das variáveis contextuais (parentalidade percebida) e cognitivo-motivacionais (autoeficácia e necessidades psicológicas básicas) na regulação da decisão vocacional (regulação autónoma e controlada) e no ajustamento psicossocial (bem-estar/mal-estar) em adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, a frequentar os 8º e 9º anos de escolaridade. De uma forma geral, os resultados mostraram que há uma relação direta entre o suporte parental e a vitalidade subjetiva bem como entre a frustração parental e a regulação controlada da decisão vocacional, a ansiedade e a depressão. No entanto, a autoeficácia media completamente os efeitos do suporte parental nas variáveis referidas e a perceção de frustração das necessidades psicológicas básicas aparece como um potente preditor da sintomatologia clínica acima referida.

Palavras chave: Parentalidade percebida; Necessidades psicológicas básicas; Autoeficácia; Regulação da decisão vocacional; Ajustamento psicossocial.

The Impact of Parenting and Cognitive Motivational Processes in Making Vocational Decision and Psychosocial Adjustment in Adolescents 3rd Cycle

Abstract

The demands put by the Portuguese teaching system on the process of decision-making, during precocious development periods, force the endowment of adolescents with strategies and capacities that would allow them to make conscious and coherent vocational decision within their interests and values. Vocational decision regarding the area of studies in 10th grade consists of several cognitive and motivational steps that either ease or complicate this process. Nevertheless, the empirical investigation has not revealed much about these steps and if these can affect decision-making, either by making it easier or more complicated. It should be also mentioned that the small amount of investigation carried out in this area has been focusing in late development periods, namely, the transition from secondary education to higher education. (e.g. Codeiro, Paixão, Lens, Lacante and Luyckx, 2016).

With that said, the present study intends to analyse the impact of the contextual variables (conscious parenthood) and of the cognitive and motivational variables (auto-efficiency and basic psychological needs) on the regulation of vocational decision (autonomous and controlled regulation) and on the psychosocial adjustment (well-being / ill-being) of adolescent students from 8th and 9th grades between the age of 12 and 16. Generally speaking, the results have shown that there is a straight relation between parental support and subjective vitality, as well as between parental frustration and controlled regulation of the vocational decision, anxiety and depression. However, the auto-efficiency that mediates both the effects of parental support, in the above-mentioned variables, and the perception of frustration of the basic psychological needs appears as a powerful predictor of the clinical symptomatology mentioned above.

Key words: Parental Support; Basic Psychological Needs; Auto-efficacy; Regulation of the vocational choice; Psychosocial adjustment.

Agradecimentos

À professora doutora Maria Paula Paixão, por todo o apoio na realização deste trabalho, por todas as sugestões e por toda a disponibilidade;

Ao professor doutor Pedro Cordeiro, pelo apoio, dedicação, disponibilidade e paciência demonstrados ao longo da realização deste trabalho;

À direção do Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro, da Escola EB 2,3 Dr. Daniel de Matos e do Agrupamento de Escolas da Oliveirinha (Aveiro), por permitirem a realização deste trabalho, autorizando a recolha de dados;

Aos diretores de turma dos 8º e 9º anos de escolaridade das escolas referidas anteriormente, por terem aceite colaborar na investigação, facilitando o processo de recolha de dados;

A todos os pais dos alunos que autorizaram a participação dos mesmos e aos alunos que aceitaram e colaboraram no processo de recolha de dados;

Aos meus pais por todo o apoio e confiança que depositaram em mim, que tornaram a concretização deste sonho possível;

À minha família, pelo carinho, apoio e força que sempre me transmitiram;

À minha irmã pelo apoio incondicional, pela paciência, por todo o carinho, incentivo e força que sempre me transmitiu e sobretudo pela presença nos momentos essenciais;

Ao meu namorado pela presença, compreensão, incentivo e ajuda nos momentos de desespero;

À minha melhor amiga Catarina Mendes pela amizade, ajuda, incentivo e compreensão nos momentos mais difíceis;

À amiga de todas as horas Carla Martins, por todo o apoio, carinho e pelos maravilhosos conselhos que me permitiram nunca desistir.

À minha colega de trabalho e amiga Dra. Filipa Carvalho, por toda a compreensão, colaboração e entre-ajuda prestada.

A todos os meus amigos que, de uma forma ou de outra, nunca me deixaram desistir, dando-me sempre força para continuar.

Índice

| | |
|--|----|
| Introdução | 1 |
| Estrutura da dissertação | 3 |
| I – Enquadramento conceptual | 3 |
| 1.1- Teoria Sócio-Cognitiva de Carreira..... | 3 |
| 1.1.1– Crenças de Autoeficácia | 6 |
| 1.2 – Teoria da Autodeterminação | 7 |
| 1.2.1. Necessidades Psicológicas Básicas | 8 |
| 1.2.2. Perceção de Satisfação e Frustração das Necessidades | 9 |
| 1.2.3 – Teoria da Autodeterminação e Parentalidade..... | 10 |
| 1.2.4- Motivação Autónoma <i>versus</i> Motivação Controlada..... | 12 |
| Limitações e Investigação Futura | 14 |
| II - Objectivos..... | 14 |
| III – Metodologia | 15 |
| 3.1 – Descrição da amostra | 15 |
| 3.2 – Procedimentos | 16 |
| 3.3. Instrumentos..... | 17 |
| 3.3.1. Consentimento Informado | 17 |
| 3.3.2. Questionário Sociodemográfico | 17 |
| 3.3.3. Escala de Suporte e Frustração Parental das Necessidades..... | 17 |
| 3.3.4- Escala Balanceada das Necessidades Psicológicas Básicas..... | 18 |
| 3.3.5. Escala de Confiança para a Tomada de Decisão | 19 |
| 3.3.6. Questionário de Auto-Regulação da Decisão Vocacional..... | 20 |
| 3.3.7- Escala de Vitalidade Subjetiva..... | 20 |
| 3.3.8 – Inventário de Sintomas Psicopatológicos | 20 |
| IV – Resultados..... | 21 |
| V- Discussão..... | 29 |
| VI- Conclusões | 32 |
| Bibliografia | 34 |
| Anexos | |

Índice de figuras

Figura 1 – Modelo conceptual testado na dissertação..... 2

Índice de tabelas

Tabela 1- Estatísticas descritivas das pontuações obtidas em cada uma das escalas..... 22

Tabela 2 - Matriz de correlações das variáveis em estudo 24

Tabela 3- Sumário das regressões lineares das variáveis em estudo..... 26

Tabela 4- Sumário do Modelo de Regressão Hierárquica da Parentalidade Percebida, Motivação e Autoeficácia na Decisão Vocacional e Ajustamento Psicossocial..... 28

Introdução

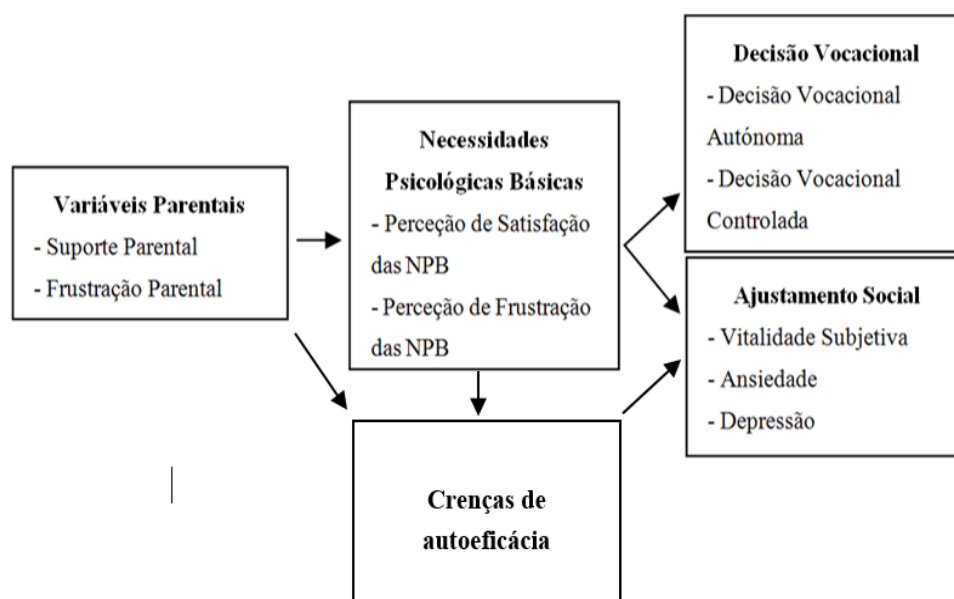
Na adolescência, o processo de tomada de decisão de carreira constitui-se como um pilar fundamental na determinação da vida profissional futura. Este processo é multideterminado, sendo que para ele contribuem diversos fatores interligados entre si, entre os quais os que estão relacionados com o perfil cognitivo-motivacional dos alunos e com os contextos de socialização primária, tais como a escola e a família, bem como as exigências colocadas por outros contextos sociais, que tornam este processo ainda mais complexo. Por um lado, as mudanças que têm ocorrido no mercado de trabalho tornam necessário trabalhar as competências dos alunos para que estes sejam capazes de tomar decisões conscientes, significativas e realistas (Silva & Ramos, 2008), alinhadas com os seus interesses, necessidades e aptidões. Por outro lado, o sistema de ensino Português força os alunos a tomarem decisões vocacionais em etapas bastante precoces do desenvolvimento psicossocial, como é exemplo a escolha de uma área de estudos no 9º ano de escolaridade. De facto, se para alguns alunos escolher uma área de estudos representa um desafio normativo de fácil resolução, para outros representa uma transição difícil, marcada por diversas dificuldades. No sentido de explicar as dificuldades sentidas, vários modelos teóricos e uma vasta investigação científica têm mostrado as trajetórias de decisão vocacional (e.g. Savickas & Baker, 2005; Jome & Phillips, 2005; Mortimer et al., 2002; Phillips et al., 2002; Shorikov, 2007, in Carvalho & Taveira, 2012). Contudo, a investigação tem-se centrado em períodos tardios de tomada de decisão (ensino secundário), quando o sistema de ensino português centra os processos de tomada de decisão vocacional em períodos mais precoces do desenvolvimento, nomeadamente quando os alunos têm de escolher uma área de estudos no 9º ano de escolaridade. Interessa-nos, neste estudo, estender a investigação efetuada no ensino secundário (Cordeiro et al., 2016) para o contexto de transição vocacional que se verifica no 9º ano, dando particular atenção à influência de fatores parentais e cognitivo-motivacionais na construção dos processos de tomada de decisão e na sua relação com o ajustamento social dos alunos. Neste âmbito, pretendemos analisar se a exposição a experiências de suporte parental das necessidades dos alunos conduz à regulação autónoma da escolha por uma área de prossecução de estudos e à experiência de bem-estar durante este processo. Por outro lado, pretendemos igualmente verificar se a exposição a atitudes parentais que frustram as necessidades psicológicas básicas conduz à regulação controlada da escolha vocacional e à experiência de mal-estar durante o processo de tomada de decisão.

Examinámos, ainda, a hipótese de as relações anteriormente descritas serem mediadas por processos cognitivo-motivacionais, nomeadamente as crenças de autoeficácia e as necessidades psicológicas básicas.

Para analisar esta questão de investigação desenvolveu-se um modelo conceptual seguindo uma lógica de convergência conceptual (Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante & Luyckx, 2016), articulando os contributos da Teoria Sócio-cognitiva de Carreira (Lent, Brown & Hackett, 1994) e da Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), pela relevância que estas assumem no esclarecimento da determinação cognitivo-motivacional das decisões vocacionais e do bem-estar dos alunos durante os períodos críticos de tomada de decisão. De acordo com este modelo, esperamos, que as experiências de suporte parental das necessidades dos alunos conduzam à regulação autónoma da escolha de uma área de pressecução de estudos e à experiência de bem-estar através da experiência subjetiva de satisfação das necessidades básicas e das crenças de autoeficácia relativas à tomada de decisão vocacional dos alunos e que a exposição a atitudes parentais que frustram as necessidades psicológicas básicas conduza à regulação controlada da escolha vocacional e à experiência de mal-estar durante o processo de tomada de decisão.

Figura 1

Modelo Concetual testado na dissertação



A investigação partiu de uma amostra de conveniência, constituída por 177 alunos a frequentarem o terceiro ciclo do ensino básico português (zona Centro, distritos de Coimbra e Aveiro). O processo de recolha e análise de dados teve por base os auto-relatos dos adolescentes acerca das perceções dos processos psicológicos e dos estilos educativos parentais. Espera-se que os dados obtidos por meio desta investigação contribuam para desenvolver abordagens de orientação de carreira mais contextualizadas e tenham utilidade para a construção de um modelo

mais abrangente e articulado de aconselhamento vocacional que ajude os alunos a preparar decisões vocacionais mais conscientes e realistas.

Estrutura da dissertação

Com o objetivo de facilitar a compreensão por parte do leitor, a presente dissertação encontra-se dividida em secções numeradas de 1 a 6 e apresentadas de forma clara e organizada. Na secção 1 “*Enquadramento Conceptual*” será realizado um enquadramento da problemática em estudo através da análise crítica da bibliografia existente. Por sua vez, na secção 2 será realizado um “*enquadramento do problema*”, onde serão apresentados os objetivos do estudo e serão levantadas as principais questões e hipóteses de investigação, sendo que, na secção 3 “*Metodologia*”, serão descritos detalhadamente a amostra, os instrumentos e os procedimentos de investigação adotados. As três secções seguintes serão dedicadas à análise dos resultados, sendo os mesmos apresentados na secção 4 “*Resultados*” e posteriormente discutidos na secção 5 “*Discussão*”. Por último, na secção 6 “*Conclusões*” serão apresentadas as principais conclusões e será realizada uma reflexão sobre a pertinência do estudo e sobre as principais limitações do mesmo.

I – Enquadramento conceptual

1.1- Teoria Sócio-cognitiva de Carreira

Nas décadas de 50 e 60 do século XX assistiu-se a uma mudança nas concepções epistemológicas em psicologia, através do aparecimento dos paradigmas desenvolvimentistas e humanistas (Teixeira, 2008). Na perspetiva desenvolvimentista, a carreira é definida como o conjunto de posições que uma pessoa ocupa ao longo do tempo (Super, 1957, in Teixeira, 2008), no entanto, a partir dos anos 80 começou-se a ter em consideração a interação dos papéis desempenhados ao longo da vida ao nível do trabalho, família, cidadania e lazer (Seligman, 1994; Super, 1990, in Teixeira, 2008).

Com o objetivo de reconhecer a importância da interação entre as pessoas, os seus comportamentos e os ambientes, Bandura (1986, in Lent, Brown & Hackett, 1994) defendeu o modelo da “*reciprocidade triádica*”, sendo que o mesmo postula que os atributos pessoais, os factores ambientais externos e o comportamento manifesto funcionam como mecanismos que se afectam uns aos outros bidireccionalmente. Subsequentemente, na década de 90 deu-se o desenvolvimento da teoria sócio-cognitiva de carreira (SCCT, Lent, Brown & Hackett, 1994) que contemplou elementos da teoria sócio-cognitiva de Bandura, bem como conceitos de outras teorias explicativas do desenvolvimento vocacional, tais como a de Gottfredson, a de Holland, a de Krumboltz e a de Super (Silva, Paixão & Albuquerque, 2009). “*A teoria Sócio-cognitiva de carreira, especialmente, os conceitos de autoeficácia, expectativas de resultados, objetivos e*

barreiras contextuais nela contemplados, têm sido utilizados para explicar os processos implicados na formação dos interesses, das escolhas vocacionais, nos comportamentos de persistência versus desistência, na prossecução de objetivos vocacionais, na realização académica e vocacional, e, mais recentemente no bem-estar e ajustamento psicossocial geral” (cit in Silva, Paixão & Albuquerque, 2009, p.28).

De acordo com esta teoria, o sujeito recebe influências tanto dos seus atributos pessoais como dos fatores ambientais externos inerentes ao contexto em que se desenvolve (Brown,2002; Brown & Lent,1996; Lent & Brown,2006, in Ramos, Paixão & Silva, 2007), sendo que os fatores contextuais influenciam a vivência de experiências que suportam a formação de interesses e de escolhas de carreira (Ramos, Paixão & Silva, 2007).

A SCCT valoriza três mecanismos principais que estão inerentes ao processo de tomada de decisão: as expectativas de autoeficácia, as expectativas de resultado e os objetivos (Teixeira,2008). As expectativas de autoeficácia constituem o segmento da teoria socio-cognitiva de carreira que tem recebido mais ponderação na literatura de carreira, dizendo respeito aos julgamentos que as pessoas fazem acerca das suas capacidades para efectuar determinadas tarefas e atividades, isto é, não se trata de se possuir ou não determinadas habilidades, mas sim de acreditar que as podemos mobilizar através dos processos comportamentais. Resumindo, estas referem-se sobretudo às crenças que os indivíduos têm sobre o seu valor e as suas potencialidades (Lent, Brown & Hackett, 1994). Por seu turno, as expectativas de resultado dizem respeito às crenças pessoais sobre os possíveis resultados do comportamento, isto é, estão associadas ao resultado que se dá à questão “*Se eu fizer isto, o que é que vai acontecer?*” (cit in Lent, Brown & Hackett, 1994, p.83). Segundo Teixeira (2008), Bandura identificou as expectativas de resultado como uma antecipação social e auto-avaliativa das consequências, tendo distinguido várias classes de expectativas de resultado: antecipação de resultados físicos, sociais e de auto-satisfação, os quais que têm um impacto no comportamento de carreira. Por fim, os objetivos dizem respeito à intenção ou investimento numa atividade a fim de obter um determinado resultado. De facto, o estabelecimento de objetivos auxilia a organização e orientação do comportamento de forma a mantê-lo por períodos mais alargados de tempo, aumentando assim a probabilidade de alcançar os resultados desejados (Teixeira, 2008). A teoria socia-cognitiva defende que os objetivos desempenham um papel relevante na auto-regulação do comportamento, pois o estabelecimento de metas ajuda as pessoas a organizar e orientar o seu comportamento (Lent, Brown & Hackett, 1994).

De acordo com esta teoria, é importante que existam relações recíprocas entre os três mecanismos anteriormente referidos, sendo que as pessoas agem de acordo com os julgamentos que fazem relativamente ao que conseguem ou não fazer (autoeficácia), de acordo com as suas

crenças relativas aos possíveis efeitos das ações (expectativas de resultado) e de acordo com os seus objetivos. (Lent, Brown & Hackett, 1994). No entanto, de todos os mecanismos referidos anteriormente a autoeficácia tem-se mostrado como um mecanismo fundamental, surgindo em muitos casos como preditor principal de variados critérios comportamentais comparativamente a outros construtos psicológicos (Silva, Paixão & Albuquerque, 2009).

Os três mecanismos sócio-cognitivos auto-referentes anteriormente mencionados são avançados para explicar diversos segmentos do processo de desenvolvimento da carreira a partir de quatro modelos complementares: modelos do desempenho, de desenvolvimento de interesses, da escolha e da satisfação. De acordo com o modelo do desempenho, as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultado influenciam diretamente as intenções, tornando-se fundamentais na motivação do comportamento e em tarefas relacionadas com a tomada de decisão, com a avaliação das competências, com a pesquisa, bem como, em tarefas relacionadas com o planeamento e avaliação de objetivos (Ramos, Paixão & Silva, 2007). No que respeita ao modelo de desenvolvimento dos interesses, este evidencia o papel das expectativas de autoeficácia e de resultado na formação e desenvolvimento (ou restrição) dos interesses vocacionais (Swanson & Fouad, 2010). Os interesses vocacionais são entendidos como os padrões de gostos e aversões relativamente a actividades e ocupações relacionadas com a carreira, razão pela qual se supõe que os mesmos têm um impacto direto na escolha desta (Nunes & Noronha, 2009). Por sua vez, os interesses irão influenciar a escolha e a prática de determinada atividade, particularmente no que diz respeito ao cumprimento de metas e ao desenvolvimento de aptidões (Swanson & Fouad, 2010). De salientar que o desenvolvimento dos interesses ocorre ao longo do trajeto de desenvolvimento à medida que as pessoas são expostas a atividades que são consideradas relevantes para a carreira. Adicionalmente, os interesses por certas ocupações são reforçados quando a pessoa atinge o nível de satisfação pretendido em determinada actividade (Nunes & Noronha, 2009).

Lent, Brown & Hackett (2000) elaboraram o modelo das escolhas a partir das dimensões de autoeficácia e das expectativas que, em conjunto, promovem os interesses relacionados com a carreira. Estes autores evidenciam o papel intermediário dos objetivos no processo de tomada de decisão, enfatizando que as escolhas são ações dinâmicas e não estáticas. O modelo da escolha pressupõe que as variáveis pessoais (predisposições, género, raça, etnia, estado de saúde, entre outras) e contextuais (proximais e distais) influenciam os interesses e as escolhas através de processos interativos complexos, uma vez que, os indivíduos tendem a implementar as suas escolhas tendo em consideração os seus interesses mas também as barreiras e suportes percebidos (Swanson & Fouad, 2010).

De um modo geral, este modelo evidencia que os interesses se relacionam com as escolhas realizadas, enfatizando que as mesmas são influenciadas tanto pelos contextos como por variáveis pessoais. Assim sendo, é provável que as pessoas não sigam os seus interesses ao realizarem uma escolha de carreira se perceberem que o ambiente não propicia o seguimento das carreiras que ambicionam (Lent, Brown & Hackett, 2000).

Finalmente, no modelo que explica a satisfação da carreira, a SCCT procura avaliar de que forma a autoeficácia, as expectativas de resultado e os objetivos em conjunto com os fatores de personalidade e as variáveis contextuais se relacionam com os interesses profissionais, com as escolhas de carreira e, conseqüentemente, com a satisfação com a vida (Lent & Brown, 2006).

1.1.1– Crenças de Autoeficácia

As crenças de autoeficácia constam no leque de fatores que compõem os mecanismos psicológicos da motivação, sendo que se deve a Bandura a sua conceituação e operacionalização (Zimmerman, 2000). Segundo Bandura (1986, in Teixeira, 2008), e como já referimos no ponto anterior, as crenças de autoeficácia dizem respeito ao julgamento acerca das próprias capacidades para realizar cursos de ação e atingir determinados níveis de desempenho sendo as mesmas consideradas um “recurso chave” no desenvolvimento, na mudança e na adaptação bem-sucedida. São, igualmente, relevantes no processo de tomada de decisão, sendo um componente importante no desenvolvimento pessoal, nas adaptações às situações de vida e nas mudanças pessoais (Bandura, 2006).

A percepção das próprias capacidades conduz à escolha de atividades com maior probabilidade de sucesso, no entanto, níveis mais elevados de autoeficácia podem conduzir as pessoas a envolverem-se em atividades que ultrapassam o seu nível de capacidade provocando, algumas vezes, sentimentos de frustração desnecessários. Inversamente, níveis mais baixos de autoeficácia fazem com que as pessoas evitem experiências que podem ser recompensadoras por duvidarem das suas capacidades e, conseqüentemente, para evitarem sentimentos de frustração (Nunes, 2008). Assim sendo, estas crenças influenciam os objetivos, as aspirações, a motivação e a perseverança perante as adversidades, pois as mesmas determinam a forma como as oportunidades e as barreiras ambientais são percebidas. Pessoas que possuem crenças de autoeficácia baixas tendem a desistir mais facilmente perante uma dificuldade, enquanto pessoas que possuem crenças de autoeficácia altas, são mais perseverantes pois percebem os obstáculos como ultrapassáveis (Bandura, 2006).

O conceito de autoeficácia de Bandura foi introduzido no estudo do comportamento vocacional por Taylor & Betz (1983), que definiram o conceito de autoeficácia de carreira como *“a crença de um indivíduo de que é capaz de completar com sucesso as tarefas e*

comportamentos específicos nas decisões de carreira” (cit in Silva, Paixão & Albuquerque, 2009, p. 29). Desde dessa altura, a autoeficácia para a tomada de decisão de carreira tem sido objeto de grande atenção por parte dos investigadores, pois atribui-se a ela um papel essencial no desenrolar do processo de seleção e escolha de carreira (Silva, Paixão & Albuquerque, 2009). Têm sido realizados diversos estudos que procuram compreender a relevância da autoeficácia no funcionamento psicossocial e em outros domínios do funcionamento humano (e.g. Bandura, 1977, 1986, 1997; Maddux, 1995, in Silva, Paixão & Albuquerque, 2009). Por outro lado, desde a década de oitenta do século XX, alguns estudos têm contribuído para esclarecer o papel do construto autoeficácia de carreira no desenvolvimento vocacional (e.g. Betz & Hackett, 1981; Hackett & Betz, 1981; Lent et al., 1994; Lent & Hackett, 1987, in Silva, Paixão & Albuquerque, 2009), bem como, para compreender a importância do mesmo na construção de estratégias de facilitação do desenvolvimento de carreira (Betz, 2004,2007; Gainor, 2006, in Silva, Paixão & Albuquerque, 2009).

Tal como referido anteriormente, um dos objetivos da presente dissertação é examinar o impacto das variáveis parentais no processo de tomada de decisão, pretendendo-se avaliar se esta influência é direta ou mediada por processos cognitivo-motivacionais. Assim sendo, considerámos pertinente analisar os resultados obtidos à luz da teoria sociocognitiva da carreira que se centra em construtos mais cognitivos como as crenças de autoeficácia e à luz de uma abordagem mais motivacional como é exemplo a Teoria da autodeterminação, a qual, embora não seja considerada uma teoria de carreira, se tem preocupado em examinar o modo como as necessidades psicológicas básicas e a parentalidade percebida se relacionam com o processo de tomada de decisão de carreira.

1.2 – Teoria da Autodeterminação

No início da década de 50, devido à complexidade do comportamento humano, os modelos biológicos de motivação foram sendo gradualmente substituídos por modelos cognitivos. Neste sentido, foram desenvolvidas teorias mais parciais, denominadas de *mini-teorias*, que limitaram a sua atenção a fenómenos específicos do comportamento motivado. Alguns exemplos destas teorias são a teoria da motivação de realização, a teoria da atribuição e a teoria dos objetivos de realização (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006).

Nos anos 1970, já era evidente a influência das abordagens organísmicas na psicologia empírica. Predominavam as proposições de White (1975), que defendia que as pessoas se envolviam nas actividades para procurarem eficácia ou competência, bem como as idéias de deCharms (1984) que defendia a tendência natural humana para ser agente das próprias ações (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

No seguimento destas abordagens iniciais, com base na teoria da avaliação cognitiva de Deci e na sua pesquisa sobre motivação intrínseca e extrínseca (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985, in Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006), surge a Teoria da autodeterminação (TAD), que é uma abordagem para o estudo da motivação e personalidade humana, integrando uma metateoria organísmica que evidencia a importância dos recursos internos no desenvolvimento e na auto-regulação comportamental dos seres humanos (Ryan, Kuhl & Deci, 1997, in Deci & Ryan, 2000).

Segundo a TAD, as pessoas não são seres passivos ou reativos ao ambiente, sendo consideradas seres pró-ativos, com capacidade para otimizar e moldar as suas condições de vida (Ryan & Deci, 2000, in Vansteenkiste & Ryan, 2013). Esta meta-teoria identificou o conceito de necessidades psicológicas básicas como a base explicativa para os diferentes conteúdos de objetivos, bem como, para os diferentes processos regulatórios que estão associados ao desenvolvimento humano adaptativo (Deci & Ryan, 1980, in Ryan, 1995).

1.2.1. Necessidades Psicológicas Básicas

As necessidades psicológicas básicas são percebidas como algo específico que diferencia os objetivos, metas e outras forças motivacionais relevantes no comportamento e desenvolvimento humano (Ryan & Deci, 2000), por outras palavras, elas constituem os nutrientes que são necessários para a proatividade, bem como para o desenvolvimento ótimo e saúde psicológica das pessoas (Deci & Vansteenkiste, 2004).

Segundo Ryan & Deci (2000), o conceito de necessidades permite entender um conjunto de fenómenos comportamentais de forma pormenorizada, no entanto, para que tal seja eficaz é necessário identificar apenas um pequeno número de necessidades.

A TAD propõe as necessidades de autonomia, competência e relacionamento como necessidades psicológicas básicas por se considerar que as mesmas permitem explicar uma grande variedade de fenómenos inerentes à existência humana (Deci & Ryan, 2000), mas também porque as mesmas são essenciais para o crescimento psicológico, integração, bem como, para o desenvolvimento social construtivo (Ryan & Deci, 2000).

A *necessidade de autonomia* constitui o foco original da TAD, sendo fundamental para a compreensão da qualidade do comportamento (Deci & Ryan, 2000). A autonomia refere-se ao desejo das pessoas agirem de acordo com os seus interesses e valores (Charms, 1968 in Deci & Vansteenkiste, 2004), numa tentativa de se sentirem responsáveis pelo próprio comportamento (Deci & Ryan, 2000, in Bartholomew *et al.*, 2011).

A *necessidade de competência* é igualmente percebida pela TAD como uma necessidade básica a todo o indivíduo e diz respeito ao dinamismo no sentido de alcançar os resultados

desejados (White, 1959 in Deci & Vansteenkiste, 2004), em outras palavras, esta reflete-se no desejo do indivíduo se envolver em atividades que lhe permitam procurar um nível ótimo de desafio, exercitar as suas capacidades e obter um *feedback* positivo (Deci e Ryan, 2000). Em complemento às necessidades psicológicas básicas de autonomia e competência esta teoria propõe também a necessidade de estabelecimento de laços sociais, mais propriamente a *necessidade de relacionamento* (Baumeister e Leary, 1995, in Deci & Vansteenkiste, 2004), que se refere ao desejo de se sentir valorizado e ligado aos outros, sendo esta um construto importante no estudo da motivação (Ryan & Deci, 2002, in Bartholomew et al., 2011). Mais recentemente dentro da TAD tem-se vindo a distinguir as experiências de satisfação e frustração das necessidades enquanto fenómenos substantivamente distintos e essenciais para o desenvolvimento, integração e bem-estar dos indivíduos (Ryan & Deci, 2000).

1.2.2. Perceção de Satisfação e Frustração das Necessidades

De acordo com a teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, uma das seis mini teorias da TAD (Deci & Ryan, 2000), a satisfação das necessidades psicológicas básicas encontra-se relacionada com perceções subjetivas de bem-estar e desenvolvimento integrado (Kasser & Ryan, 1999; Ryan et al., 2010, in Chen et al., 2013), a baixa satisfação pode comprometer o desenvolvimento psicológico, enquanto a frustração das mesmas pode, mesmo, resultar em psicopatologia (Bartholomew et al., 2011; Vansteenkiste & Ryan, 2013; Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante & Sheldon, 2016; Chen et al., 2014; Verstuyf, Vansteenkiste & Ryan, 2013; Vansteenkiste & Soenens, 2012). A satisfação da necessidade de autonomia remete para a vontade plena em realizar uma atividade, enquanto a frustração da mesma envolve o controlo da vontade própria através de pressões (deCharms, 1968; Deci & Ryan, 1985, in Chen et al., 2014). Por sua vez, a satisfação da necessidade de competência abrange sentimentos de eficácia e de capacidade para alcançar os objetivos desejados, ao passo que a frustração desta necessidade envolve sentimentos de fracasso e de ineficácia (Deci, 1975; Ryan, 1995, in Chen et al., 2014). Por último, a satisfação da necessidade de relacionamento promove o envolvimento com os outros, enquanto a frustração da mesma envolve experiências de exclusão e solidão (Ryan, 1995, in Chen et al., 2014).

A investigação empírica tem demonstrado de forma consistente a ligação entre a satisfação das necessidades e o bem-estar ao nível das diferenças individuais, mostrando que aqueles que relatam maior satisfação das necessidades psicológicas se sentem melhor em relação a eles próprios (e.g. Deci et al., 2001) e em relação às suas vidas em geral (e.g. satisfação com a vida, Kasser & Ryan, 1999, in Chen et al., 2014). Outros estudos realizados mostraram o modo como as flutuações diárias na satisfação das necessidades psicológicas básicas influenciam as

flutuações no bem-estar psicológico (e.g. Ryan et al., 2010, in Chen et al., 2014). Por outro lado, estudos recentes têm mostrado que as experiências de frustração das necessidades psicológicas básicas se relacionam com a experiência de mal-estar (Bartholomew et al., 2011; Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante & Sheldon, 2016; Haerens et al., 2016). Estas associações foram consistentemente testadas em vários contextos, nomeadamente no desporto (Haerens et al., 2015; Gunnell, Crocker, Wilson, Mack & Zumbo, 2013), no trabalho (Gillet, Fouquereau, Floresta, Brunault & Colombat, 2011; Vansteenkiste, De Witte, Soenens & Lens, 2010) e nas relações interpessoais (Costa, Ntounamis & Bartholomew, 2014).

A TAD pressupõe que a satisfação das necessidades seja efectuada de forma dialéctica nos contextos de socialização primária. Contudo os ambientes de socialização primária variam imenso na forma como satisfazem as necessidades, podendo privar os indivíduos de experiências de satisfação ou até mesmo conduzir a comportamentos que frustrem activamente a sua satisfação. Assim, os contextos que suportam as necessidades¹, estão associados a sentimentos subjectivos de satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento, enquanto os ambientes que frustram activamente as necessidades² conduzem a percepções subjectivas de frustração das necessidades psicológicas básicas (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Mais concretamente, a exposição dos indivíduos a contextos que frustram activamente a satisfação das suas necessidades faz com que estes desenvolvam sentimentos de que estão a ser pressionados externamente (frustração da necessidade de autonomia), sentimentos de fracasso e inferioridade (frustração da necessidade de competência) e sentimentos de exclusão social (frustração da necessidade de relacionamento) (Bartholomew, Ntounamis, Ryan, Bosch & Thogersen-Ntounami, 2011; Deci & Ryan, 1985; Vansteenkiste & Ryan, 2013, in Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante & Luyckx, 2016). Por conseguinte importa identificar as condições ambientais que favorecem ou comprometem as percepções individuais de satisfação ou frustração das necessidades e a forma como se combinam para predizer resultados de natureza psicossocial. Nesta tese analisou-se especificamente o impacto das variáveis parentais.

1.2.3 – Teoria da Autodeterminação e Parentalidade

A TAD fornece uma descrição abrangente do impacto dos pais no desenvolvimento psicossocial das crianças e jovens (Skinner, Johnson & Snyder, 2005, in Cordeiro, Paixão & Lens, 2015). Esta teoria postula que os efeitos da parentalidade no desenvolvimento são mediados pela satisfação das necessidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 1985; Ryan, 1993; Ryan, 1995, in Cordeiro, Paixão & Lens, 2015). Assim, os pais promovem a satisfação

¹ “*Need supportive environment*”

² “*Need thwarting environment*”

destas necessidades quando apoiam a autonomia das crianças (Deci & Ryan, 1985, 2000, in Cordeiro, Paixão & Lens, 2015), quando fornecem uma estrutura para o comportamento dos mesmos (Barber, 1996; Barber, Olson & Shaggle, 1994; Grolnick & Ryan, 1989, in Cordeiro, Paixão & Lens, 2015) e quando interagem com os filhos de forma afetiva (Barber, 1996; Deci & Ryan, 1985; Soenens et al., 2007, in Cordeiro, Paixão & Lens, 2015). O suporte da autonomia é sentido quando os pais dão liberdade de escolha à criança/jovem renunciando à utilização de técnicas de manipulação (Deci & Ryan, 2000). O suporte à percepção de competência, por sua vez, é transmitido pelos pais que estruturam saudavelmente o comportamento das crianças através do fornecimento de *feedbacks* positivos e informativos relativamente ao desempenho em atividades de realização (Barber, 2002; Farkas & Grolnick, 2010, in Cordeiro, 2016). Por último, o suporte da necessidade de relacionamento é percebido nos comportamentos de empatia com as experiências e sentimentos dos filhos e quando interagem com os mesmos de forma calorosa e responsiva (Soenens, Vansteenkiste, Duriez et al., 2006, in Cordeiro, 2016).

Posto isto, a qualidade das interações entre pais e filhos pode ser compreendida através de três dimensões que se encontram interrelacionadas: “*suporte parental*”, “*controlo de comportamento*” e “*controlo psicológico*” (Barber & Xia, 2013, in Cordeiro, 2016). O “*suporte parental*” é geralmente concetualizado como o nível de apoio à autonomia que os pais transmitem aos seus filhos (Bean, Barber & Crane, 2006), no sentido de promoverem a liberdade de escolha e de expressão, bem como a motivação intrínseca (Barber, 1996; Deci & Ryan, 1995 in Cordeiro, 2016). Os pais podem, ainda, promover a satisfação das necessidades psicológicas básicas quando fornecem estrutura ao comportamento (Barber, 1996; Steinberg, 1990, 2005, in Cordeiro, 2016), ou o regulam através do fornecimento de expectativas e através do estabelecimento de regras ³ (Barber, 2002, in Cordeiro, Paixão & Lens, 2015).

Os pais podem também frustrar ou bloquear a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos filhos (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013), quando recorrem ao controlo psicológico para regular o comportamento das crianças e adolescentes (Soenens & Vansteenkiste, 2010, in Cordeiro, Paixão & Lens, 2015). O *Controlo Psicológico* favorece a frustração da autonomia por parte dos pais, através de técnicas de manipulação, bem como a invalidação da perspectiva da criança, prejudicando, dessa forma, a individualidade da mesma (Barber, 1996; 2002; Barber & Harmon, 2002, in Cordeiro, 2016).

Estudos realizados têm mostrado como o suporte parental está associado a uma maior exploração (Dietrich, Kracke, & Nurmi, 2011; Van Petegem, Beyers, Vansteenkiste & Soenens, 2012 in Pesch, Larson & Surapaneni, 2015) e uma menor indecisão de carreira, assim como a

³ “behaviour control”

um maior compromisso e a uma regulação autónoma da carreira (Guay, Ratelle, Senécal, Larose & Deschênes, 2006; Guay et al., 2003, in Pesch, Larson & Surapaneni, 2015; Cordeiro et. al, 2016b), enquanto outros estudos têm demonstrado que o suporte parental da satisfação da necessidade de autonomia se relaciona diretamente com o bom funcionamento psicossocial e com níveis de motivação autónoma (Liu et al, 2013, in Pesh, Larson & Surapaneni, 2015). Pesquisas baseadas na TAD têm demonstrado que o suporte parental promove o crescimento psicológico, o bem-estar e a motivação intrínseca através da satisfação das três necessidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013, in Cordeiro, Paixão & Lens, 2015). Por outro lado, outros trabalhos têm evidenciado que o controlo psicológico dos pais se encontra relacionado com o desajustamento, mal-estar e psicopatologia através da frustração das necessidades psicológicas básicas (Barber, 1996; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan & Thogersen-Ntoumani, 2011; Cordeiro, Paixão, Lens & Sheldon, 2015; Soenens et al., 2008; Verstuyf et al., 2013, in Cordeiro, Paixão & Lens, 2015).

Em síntese, a investigação empírica tem mostrado, de forma consistente, que o comportamento parental tem um impacto significativo no comportamento vocacional e no ajustamento psicossocial dos adolescentes. Contudo, investigação mais recente tem também evidenciado que o comportamento parental tem um impacto significativo na forma como os adolescentes tomam decisões vocacionais, sendo que o comportamento parental orientado para o apoio à satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento se associa à regulação autónoma da decisão vocacional (e.g. Deci & Ryan, 1985; Liu et al., 2013; Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante & Sheldon, 2016). No sentido de explorar esta relação considerámos pertinente analisar, em alunos do 3º ciclo, o impacto da parentalidade na motivação autónoma ou controlada da decisão por uma área de estudos no 10º ano.

1.2.4- Motivação autónoma *versus* Motivação Controlada

A motivação refere-se às forças psicológicas que influenciam a direção do comportamento, podendo ter diversas origens, distinguindo-se dois conceitos de motivação: Motivação Intrínseca e Motivação Extrínseca (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006). O conceito de motivação intrínseca é entendida como o fenómeno comportamental que evidencia as tendências internas responsáveis pela diferenciação dos comportamentos (Ryan, 1995), mais propriamente, é a tendência interna para procurar novidades e desafios e para explorar e aprender (Ryan & Deci, 2000). Deci (1975, cit in Deci & Ryan, 2000, p. 233), “*propôs que os comportamentos intrinsecamente motivados são baseados nas necessidades das pessoas para se sentirem competentes e auto-determinadas*”, entendendo-se por atividades intrinsecamente motivadas aquelas que são realizadas devido ao interesse que despontam no sujeito,

independentemente das consequências e das recompensas externas (Deci & Ryan, 2000). Estudos realizados em animais e humanos, revelaram que os comportamentos intrinsecamente motivados não são dependentes de reforços externos, no entanto, quando se tenta controlá-los através de recompensas, as mesmas podem ter uma influência negativa nesses comportamentos (Deci, 1975; Ryan, Mims & Koestner, 1983, in Ryan, 1995).

Por sua vez, a motivação extrínseca encontra-se relacionada com estímulos ambientais. Uma atividade extrinsecamente motivada é realizada para alcançar um objetivo que não se encontra inerentemente relacionado com a ação, por exemplo, o envolvimento numa ação com o intuito de ser recompensado ou de evitar uma punição (Lens & Vansteenkiste, 2006).

O desenvolvimento da TAD substituiu a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca, pela distinção entre regulação por razões autónomas e razões controladas (Lens, Paixão & Herrera, 2009). A regulação autónoma diz respeito a agir de acordo com a vontade própria, existindo duas formas de regulação autónoma do comportamento: motivação intrínseca e motivação extrínseca internalizada. A motivação intrínseca diz respeito ao envolvimento das pessoas em determinada atividade por considerarem a mesma interessante e agradável (Lens, Paixão & Herrera, 2009). Segundo Ryan & Deci (2000), quando as pessoas são capazes de satisfazer as três necessidades psicológicas básicas a regulação do comportamento será mais autónoma e caracterizada pela livre escolha e, conseqüentemente, o bem-estar psicológico tende a ser incrementado. Alguns estudos têm comprovado esta visão, tal como Fisher (1978, in Deci & Ryan, 2000), que mostrou que se uma pessoa se sentir competente, mas não autónoma, tal não será suficiente para manter a motivação intrínseca, e Nix, Ryan, Manly & Deci (1999, in Deci & Ryan, 2000), que mostraram que o desempenho bem-sucedido, a motivação intrínseca e a vitalidade subjetiva são reforçadas quando as pessoas se sentem autónomas e competentes. A motivação extrínseca bem-internalizada ocorre quando a razão pela qual o sujeito se envolve em determinada actividade é inicialmente externa, mas acaba por ser interiorizada na representação de si, uma vez que a pessoa a percebe como algo significativo e importante, embora não intrinsecamente agradável (Vansteenkiste et al., 2010).

Por sua vez, a regulação controlada refere-se à pressão para executar um comportamento ou perseguir um objetivo, sendo diferenciados dois tipos de regulação controlada: regulação externa e regulação introjetada. A regulação externa diz respeito ao envolvimento das pessoas numa atividade para evitar uma punição ou para obter uma recompensa (Vansteenkiste et al., 2010). Por sua vez, a regulação introjetada remete para a assimilação de uma razão externa para a realização de uma determinada atividade, no entanto, o sujeito não a aceita como uma razão pessoal, e por isso, não a integra na representação de si (Vansteenkiste et al., 2010). De salientar que os comportamentos regulados de forma introjetada só ocorrem na presença de um controlo

externo que conduza a pessoa à ação (Deci & Ryan, 2000).

Desde o primeiro estudo realizado nesta área por Ryan e Connell (1989, in Vansteenkiste et al., 2010) muitos têm sido os estudos efectuados que utilizam a diferenciação entre motivação autónoma e controlada no domínio educacional (e.g. Reeve et al., 2004). Estas investigações têm mostrado que a regulação autónoma está relacionada com resultados positivos ao nível da concentração, persistência, gestão de tempo, bem como da aprendizagem. Por outro lado, a motivação controlada conduz a resultados comportamentais negativos, tais como: estratégias de *coping* mal adaptativas, ansiedade, aprendizagem diminuta e conseqüentemente abandonam escolar (e.g. Elliot, 2005; Urdan & Mestas, 2006; in Vansteenkiste et al., 2006)

Limitações e Investigação Futura

De facto, quer no contexto nacional, quer no contexto internacional poucos estudos têm analisado de forma integradora a relação entre a parentalidade percebida, as necessidades psicológicas básicas e as crenças de autoeficácia na predição da regulação dos processos de tomada de decisão vocacional e ajustamento psicossocial em momentos de preparação para a tomada de decisão. Como foi referido anteriormente, a investigação empírica tem tentado demonstrar o impacto da percepção de satisfação/frustração das necessidades psicológicas básicas em diversos domínios, nomeadamente no desenvolvimento da identidade de carreira, nas desordens alimentares, no bem-estar (vitalidade subjetiva) e no mau-estar (sintomas psicopatológicos) (e.g. Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante & Sheldon, 2016); no entanto, todos estes estudos se focalizaram em amostras de alunos em fase de transição entre a escola (ensino secundário) e o mercado trabalho ou na transição para o ensino superior, sendo que os seus autores consideraram a pertinência de realizar investigações futuras com alunos em períodos de desenvolvimento mais precoces e em transições de carreira anteriores, nomeadamente no 9º ano de escolaridade, quando os adolescentes são confrontados, pela primeira vez, com a escolha de uma área de estudos (e.g. Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante & Luyckx, 2016).

II - Objectivos

Tendo em consideração a revisão da literatura existente torna-se pertinente analisar o impacto do suporte parental das necessidades psicológicas básicas no processo de tomada de decisão, isto é, analisar até que ponto quando os pais aceitam e apoiam as decisões dos filhos, lhes dão *feedbacks* positivos sobre a sua prestação e se relacionam de forma calorosa e afetiva com os mesmos, contribuem para o desenvolvimento de aspirações profissionais mais autónomas e para o seu bem-estar. Assim sendo, tendo em consideração estes aspetos, os principais objetivos deste estudo são os de compreender de que forma o perfil motivacional dos pais influencia a escolha de uma área de estudos após o 9º ano e de que forma este processo

poderá ser mediado por variáveis psicológicas dos alunos, nomeadamente, a perceção de satisfação/frustração das necessidades psicológicas básicas e a confiança na capacidade de escolha de uma área de estudos após o 9º ano de escolaridade. Tendo por base estes objetivos, são apresentadas as seguintes hipóteses de estudo:

Hipótese 1: O suporte parental das necessidades psicológicas básicas prediz positivamente a regulação autónoma da escolha de uma área de estudos no 10º ano de escolaridade e a vitalidade subjetiva;

Hipótese 2: O efeito positivo do suporte parental das necessidades psicológicas básicas sobre a regulação autónoma da escolha de uma área de estudos no 10º ano de escolaridade e sobre a vitalidade subjetiva é mediado parcialmente pela perceção subjetiva da satisfação das necessidades psicológicas básicas e pelas expectativas de autoeficácia relativamente à tomada de decisão;

Hipótese 3: A frustração parental das necessidades psicológicas básicas prediz positivamente a regulação controlada da escolha de uma área de estudos no 10º ano de escolaridade, bem como a experiência de ansiedade e sentimentos depressivos durante o processo de tomada de decisão.

Hipótese 4: O efeito positivo da frustração parental das necessidades psicológicas básicas sobre a regulação controlada da escolha de uma área de estudo no 10º ano e nos sintomas depressivos e ansiosos durante este processo deve-se, em grande parte, a sentimentos de frustração das necessidades psicológicas básicas.

III – Metodologia

3.1 – Descrição da amostra

A amostra é uma parte de elementos selecionados de uma população estatística. Segundo Ribeiro (1999, p.53;54), a amostra do presente estudo pode ser considerada uma amostra não aleatória e intencional, isto é, uma amostra composta por elementos escolhidos de forma não probabilística. De salientar que não houve uma pré-seleção dos participantes, sendo que a escolha dos mesmos foi realizada devido à proximidade geográfica.

A amostra em estudo é composta por 177 alunos, sendo que 120 alunos (68%) pertencem a uma escola de Coimbra, 19 alunos (11%) a uma escola de Vila Nova de Poiares e os restantes 38 alunos (21%) a uma escola do distrito de Aveiro.

Dos 177 sujeitos, 79 são do sexo masculino (45%), e 98 são do sexo feminino (55%), com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, sendo que 45% dos sujeitos se encontram a frequentar o 8º ano de escolaridade e 55% o 9º ano.

Relativamente à situação familiar dos sujeitos, 72% integram uma família intacta, 22% uma

família monoparental e 6% uma família reconstruída.

Analisando a situação escolar das progenitoras dos sujeito, 6% concluíram o primeiro ciclo, 9% o segundo e 21% o terceiro ciclo, 23% concluíram o ensino secundário, 23% possuem uma licenciatura e 11% o mestrado ou doutoramento.

Relativamente aos progenitores, 10% concluíram o primeiro ciclo, 14% o segundo e 21% o terceiro ciclo, 18% concluíram o ensino secundário, 16% possuem uma licenciatura e 10% mestrado ou doutoramento.

No presente estudo, o NSE⁴ mais predominante é o baixo (49%), seguido do NSE médio (40%), sendo que o menos frequente é o elevado (11%).

Selecionámos este grupo de participantes, em primeiro lugar por acreditarmos ser relevante para a investigação científica realizar o presente estudo com alunos do 3º ciclo, uma vez que os estudos realizados anteriormente se focaram em etapas de desenvolvimento mais tardias (ensino secundário), em segundo lugar, porque realizei o estágio curricular na Escola EB 2,3 Eugénio de Castro, sendo os alunos do 3º ciclo uma população mais acessível.

3.2 – Procedimentos

O presente estudo pode nominar-se de observacional, correlacional e transversal, uma vez que não houve uma intervenção direta do investigador e o mesmo se focou num único grupo e num único momento.

Num primeiro momento apenas foi ponderada a recolha de dados na escola Eugénio de Castro em Coimbra, devido à acessibilidade da mesma, no entanto, após a realização da primeira análise estatística ponderou-se a recolha de participantes adicionais nas escolas mencionadas anteriormente.

Depois do pedido de autorização efetuado junto das direções das escolas mencionadas, num primeiro momento, foi enviado aos pais os consentimentos informados, com a finalidade de explicar aos alunos e aos respetivos encarregados de educação os objetivos da investigação e solicitar a autorização destes últimos para a possível participação dos sujeitos. Depois de obtido o consentimento informado por parte dos pais e de combinado previamente com o diretores de

4

NSE-Nível sócioeconómico Para a determinação do Nível Socioeconómico tivemos em consideração o método utilizado por Simões (2000). Segundo este método, incluem-se no nível socioeconómico baixo: trabalhadores assalariados, por conta de outrem, trabalhadores não especializados da indústria e da construção civil, empregados de balcão no pequeno comércio, cozinheiros, empregados de mesa, empregados de limpeza, pescadores, trabalhadores agrícolas, vendedores ambulantes, trabalhadores especializados da indústria, motorista; até ao 9º ano de escolaridade. No nível socioeconómico médio incluem-se: profissionais técnicos intermédios independentes, pescadores proprietários de embarcações, empregados de seguros, bancários, agentes de segurança, contabilistas, enfermeiros, assistentes sociais, professores do ensino primário e secundário, comerciantes e industriais; do 9º ano ao 12º ano de escolaridade e cursos médios superiores. Por último, no nível socioeconómico elevado incluem-se: grandes proprietários ou empresários agrícolas do comércio e da indústria, quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e de serviços, profissões liberais (e.g. médicos, gestores, magistrados, arquitetos, engenheiros, economistas, professores do ensino superior), artistas, oficiais superiores das forças militares e militarizadas, pilotos de aviação; do 4º ano de escolaridade (grandes proprietários e empresários) à Licenciatura, Mestrado ou Doutoramento.

turma das turmas de 8º e 9º ano de escolaridade da Escola Eugénio de Castro, foram utilizadas as aulas de Formação Cívica para a administração do questionário.

Posteriormente, após as análises factoriais exploratórias verificámos que, para além de a amostra ter um tamanho reduzido, existia um item na *Escala Balanceada das Necessidades Psicológicas Básicas* (item 15) que estava a ser interpretado erroneamente pelos sujeitos, pois este carregava muito pouco no fator que deveria carregar. Assim sendo, foi ponderada a reformulação do item, com o intuito do mesmo ser mais perceptível para os sujeitos em questão. Após a reformulação efetuada foram realizados os devidos contactos com os diretores da escola de Vila Nova de Poiares e do Agrupamento de Escolas da Oliveirinha situado no distrito de Aveiro e seguidos os mesmos procedimentos de recolha de dados referidos anteriormente neste ponto do nosso trabalho.

3.3. Instrumentos

No presente estudo aplicámos um conjunto de questionários anónimos de autorresposta integrando o Consentimento Informado, um Questionário Sociodemográfico, a Escala de Suporte e Frustração Parental das Necessidades, a Escala Balanceada de Necessidades Psicológicas Básicas, a Escala de Confiança para a Tomada de Decisão, o Questionário de Auto-Regulação da Decisão Vocacional, a Escala de Vitalidade Subjetiva e o Inventário de Sintomas Psicopatológicos.

3.3.1. Consentimento Informado:

Numa fase inicial foi redigido um consentimento informado, que pode ser consultado no *anexo I*, com o objetivo de explicar a investigação aos encarregados de educação e obter a autorização dos mesmos para a participação dos educandos no presente projeto de investigação.

3.3.2. Questionário Sociodemográfico:

Para o presente estudo foi constituído um Questionário Sociodemográfico (Anexo II) com o intuito de caracterizar melhor a amostra.

Neste questionário constavam questões relacionadas com a Idade, Sexo, Ano de Escolaridade, Rendimento Escolar, Atividades de Tempos Livres, Perspetivas Profissionais, Projetos Futuros, Agregado Familiar e Habilitações Literárias e Profissão dos Pais.

3.3.3. Escala de Suporte e Frustração Parental das Necessidades:

A escala *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration* (Chen et al., 2014), foi validada por um modelo de 6 fatores, composta por três escalas comportando 12 itens positivamente formulados para avaliar a satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento e outros 12 itens negativamente formulados para avaliar a frustração das necessidades acima supracitadas (Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante & Sheldon, 2015).

A versão portuguesa (Escala de Suporte e Frustração Parental das Necessidades; Cordeiro, Paixão & Lens, 2015) é constituída por 18 itens, sendo que nove itens pretendem medir o suporte parental de autonomia, competência e relacionamento e os restantes nove pretendem medir a frustração parental das três necessidades psicológicas básicas apresentando bons índices de fiabilidade com valores compreendidos entre .70 e .85 para a frustração e suporte parental respetivamente. No presente estudo, a escala apresentou igualmente bons índices de fiabilidade, apresentando valores de alfa de Cronbach de .73 para a frustração parental de .85 para o suporte.

Os itens “Os meus pais tentam compreender o meu ponto de vista”; “os meus pais deixam-me fazer as coisas que considero importantes”; “os meus pais permitem-me tomar decisões por mim próprio”, pretendem avaliar o suporte parental de autonomia, enquanto os itens “os meus pais confiam na minha capacidade de fazer bem as coisas”; “os meus pais confiam na minha capacidade para alcançar os meus objetivos”; “os meus pais acreditam que vou ter sucesso na escola”, pretendem medir o suporte parental de competência. Por fim, os itens “os meus pais estão disponíveis para falar comigo”; “os meus pais mostram-me que gostam de mim”; “os meus pais gostam de estar comigo” pretendem analisar o suporte parental de relacionamento.

Contrariamente, os itens “os meus pais estão sempre a contrariar-me”; “os meus pais estão sempre a dar-me ordens” e “os meus pais acham que a sua maneira de fazer as coisas é a melhor”, pretendem medir a frustração parental de autonomia, enquanto os itens “Os meus pais ficam dececionados comigo quando não consigo ter melhores notas que os meus colegas”; “os meus pais pressionam-me para que seja melhor que os outros em tudo o que faço” e “os meus pais criticam-me quando tenho notas mais baixas do que eles esperam” pretendem analisar a frustração parental de competência. Por ultimo, os itens “os meus pais não passam tanto tempo comigo como gostaria”; “os meus pais fazem-me sentir indesejado” e “os meus pais não mostram que me amam ou que têm carinho por mim” pretendem medir a frustração parental de relacionamento.

3.3.4. Escala Balanceada das Necessidades Psicológicas Básicas:

A Escala Balanceada da Necessidades Psicológicas Básicas (*Balanced Measure of Psychological Needs Scale*; Sheldon & Hilpert, 2012; Versão Portuguesa, Cordeiro, Paixão & Lens, 2015), mede a satisfação vs frustração das necessidades de autonomia, competência e de relacionamento (Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante & Sheldon, 2016). A escala é constituída por 18 itens, organizados num modelo factorial 3x3, com três itens por factor (Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante & Sheldon, 2015). Três factores avaliam a satisfação das necessidades de autonomia, (e.g., “As minhas escolhas são baseadas nos meus verdadeiros interesses e valores”), competência (e.g., “Sou bem-sucedido(a) naquilo que faço” e de relacionamento e três outros

factores) e relacionamento (e.g., “Sinto-me ligado(a) a pessoas que se preocupam comigo e por quem me preocupo”). Os restantes três factores avaliam a frustração da necessidade de autonomia (e.g., “Eu passava bem sem muitas das pressões a que estou sujeito”; “Há pessoas que me dizem o que devo fazer”), competência (e.g., “Faço coisas disparatadas que me fizeram sentir incompetente”) e relacionamento (e.g., “Sinto-me sozinho”). As respostas aos itens são efectuadas numa escala tipo likert de 5 pontos compreendida entre 1 (Discordo Totalmente) e 5 (Concordo Totalmente).

A versão portuguesa desta escala (Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante & Sheldon, 2015) foi aferida numa população de 371 estudantes do ensino secundário, sendo que apresentou uma boa consistência interna para todos os factores: satisfação de autonomia ($\alpha=.84$), satisfação de competência ($\alpha=.75$), satisfação de relacionamento ($\alpha=.82$), frustração de autonomia ($\alpha=.85$), frustração de competência ($\alpha=.82$), frustração de relacionamento ($\alpha=.88$). Na presente investigação a análise factorial confirmatória não confirmou o bom ajustamento factorial do modelo dos 6 factores, uma vez que nem todos os factores revelaram boa consistência interna: satisfação de autonomia ($\alpha=.61$), satisfação de competência ($\alpha=.69$), satisfação de relacionamento ($\alpha=.60$), frustração de autonomia ($\alpha=.52$), frustração de competência ($\alpha=.31$) e frustração de relacionamento ($\alpha=.85$). A confiabilidade para a escala global de satisfação das necessidades e para a frustração global foi de .75, razão pela qual optámos por utilizar apenas a pontuação global de cada uma das escalas referidas anteriormente quando testámos as hipóteses.

3.3.5. Escala de Confiança para a Tomada de Decisão:

A *Career Decision Self-Efficacy Scale- Short Form* (CDSE-SF, Betz, Klein & Taylor, 1996, in Silva, Paixão & Albuquerque, 2009), é uma versão reduzida da *Career Decision Self-Efficacy Scale* (CDSE, Taylor & Betz, 1983, in Silva, Paixão & Albuquerque, 2009), constituída por 25 itens que pretendem avaliar a auto-confiança para a tomada de decisão sendo as respostas dadas numa escala tipo likert de 10 pontos, compreendidos entre 1 (nada confiante) e 10 (totalmente confiante). A versão reduzida da CDSE foi traduzida para Português (Escala de confiança para a tomada de decisão; Paixão, 1994), tendo sido utilizada num estudo realizado com 55 estudantes finalistas da licenciatura em Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia. A Escala de confiança para a tomada de decisão é constituída por 25 itens, sendo as respostas dadas numa escala tipo Likert de 5 pontos compreendidos entre 1 (nada confiante) e 5 (totalmente confiante).

A escala apresenta um excelente nível de fiabilidade, sendo que o alfa de Cronbach para o conjunto total dos itens foi de .90 (Betz & Luzzo, 1996; Nilsson et al., 2002, in Silva, Paixão & Albuquerque, 2009). No presente estudo, a escala apresentou igualmente um índice de

fiabilidade excelente, sendo que o alfa de cronbach para o conjunto total dos itens foi de .93.

3.3.6. Questionário de Auto-Regulação da Decisão Vocacional:

O questionário *Self-Regulation Questionnaire* (Ryan & Connell, 1989), foi validado como uma medida de motivação autónoma e controlada. O questionário é constituído por 20 itens que avaliam quatro razões distintas para a tomada de decisão vocacional: 1) integração “reflete bem a pessoa que sou”; 2) Identificação “Valorizo verdadeiramente este caminho profissional”; 3) Introjeção “ Iria-me sentir mal comigo próprio se não o fizesse”; 4) Regulação externa “É o que as outras pessoas esperam que eu faça”. A resposta aos itens é efectuada numa escala tipo Likert de 5 pontos, que varia de 1 (Discordo Muito) a 5 (Concordo Muito).

A versão Portuguesa desta escala (Cordeiro, Paixão & Lens, em revisão) apresenta uma boa consistência interna, com valores do alfa de Cronbach compreendidos entre .83 e .86, para a motivação autónoma e controlada, respetivamente (Cordeiro, Paixão & Lens, 2016, em revisão). Na presente investigação a escala apresentou também uma boa consistência interna com valores do alfa de .83 para a motivação autónoma e .84 para a motivação controlada.

3.3.7- Escala de Vitalidade Subjetiva:

No presente estudo foi utilizada a versão Portuguesa da *Subjective Vitality Scale* (Ryan & Frederick, 1997; Versão Port. Lemos & Gonçalves, 2010). A escala de Vitalidade Subjetiva é constituída por 6 itens: “Tenho-me sentido ativo(a) e com vitalidade”; “Tenho-me sentido tão vivo(a) que parece que vou “explodir””; “Tenho tido energia e entusiasmo”; “Tenho aguardado ansiosamente por cada novo dia”; “Tenho-me sentido, quase sempre, alerta e desperto(a)/ativo(a)”; “Tenho-me sentido cheio de energia”, que pretendem avaliar o bem-estar psicológico. No presente estudo, esta escala apresentou uma excelente consistência interna, apresentando um valor de alfa de .92.

3.3.8 – Inventário de Sintomas Psicopatológicos:

Com o intuito de avaliar o mal-estar foi utilizada a versão portuguesa do *Brief Symptom Inventory* (Derogatis, 2001; versão port. Canavarro, 2007). O Inventário de Sintomas Psicopatológicos pretende avaliar o mal-estar sintomático e permite avaliar 9 dimensões sintomatológicas (Somatização; Obsessões-compulsões; Sensibilidade Interpessoal; Depressão; Ansiedade; Hostilidade; Ansiedade Fóbica; Ideação Paranóide; Psicoticismo) e três índices gerais (Índice Geral de Sintomas; Total de Sintomas Positivos; Índice de Sintomas Positivos) (Canavarro, 2007). É pedido aos sujeitos que digam em que medida foram afetados, nos últimos meses, pelos sintomas acima referidos, sendo as respostas efetuadas através de uma escala tipo Likert de 5 pontos, que varia entre 1 (Discordo Muito) e 5 (Concordo Muito).

No presente estudo, optámos por utilizar apenas os itens que permitem avaliar a

sintomatologia depressiva e ansiosa, pois considerámos ser a sintomatologia mais comum em adolescentes do 3º ciclo, uma vez que as exigências colocadas pela escola são possíveis potenciadoras de sentimentos ansiosos e depressivos. Adicionalmente, pretendemos replicar estudos anteriores que também utilizaram apenas esta sintomatologia (e.g. Cordeiro, Paixão & Lens, 2016). Sendo assim, apenas foram utilizados os itens: “Não ter interesse por nada”; “Sentir-me sozinho”; “Sentir-me triste”; “Sentir que não tenho valor”; “Sentir-me sem esperança no futuro”, que pretendem avaliar a sintomatologia depressiva, e os itens “Nervosismo ou tensão interior”; “Sentir-me em estado ou aflição”; “Ter um medo súbito sem razão para isso”; “Sentir-me desassossegado(a) que não consigo manter-me sentado(a) e quieto(a); “Sentir-me atemorizado”, que pretendem avaliar a sintomatologia ansiosa. Na presente investigação, este instrumento revelou bons índices de consistência interna, apresentando um valor de alfa de Cronbach de .85 tanto para os itens que avaliam a sintomatologia depressiva como para os itens que avaliam a ansiosa.

IV – Resultados

Estatísticas Descritivas. O Quadro 1 sumaria as estatísticas descritivas das variáveis do estudo. Os resultados mostram que os alunos sentem que os pais apoiam mais as suas necessidades (M= 4.25; DP=.57), do que as frustram (M= 2.48; DP=.66). Mais concretamente, os alunos sentem-se mais apoiados na necessidade de relacionamento (M= 4.59; DP=.60) e menos apoiados na necessidade de autonomia (M= 3.90; DP=.68). Por outro lado, sentem as necessidades de competência (M= 2.86; DP=.78) e autonomia (M= 2.76; DP=.78) como as que mais são frustradas pelos pais e a de relacionamento como a menos frustrada (M= 1.83; DP=.76). Relativamente à perceção que fazem de variáveis internas, os alunos sentem, de uma forma geral, as suas necessidades mais satisfeitas (M= 4.02; DP=.50) do que frustradas (M= 2.73; DP=.73). A necessidade que percecionam como mais satisfeita é a de relacionamento (M= 4.35; DP=.63) e a que sentem menos satisfeita é a de competência (M= 3.64; DP=.67). As necessidades de competência (M= 3.05; DP=.64) e autonomia (M= 3.01; DP=.84) são percecionadas como as mais frustradas, enquanto a necessidade de relacionamento (M= 2.12; DP=.98) é percecionada como a menos frustrada. Neste período preparatório de tomada de decisão vocacional, os sujeitos sentiram-se medianamente ativos (M= 3.33; DP= 1.03) e autoeficazes para tomar uma decisão vocacional (M= 4.05; DP=.64), sendo que, sentiam que iriam realizar a decisão de forma mais autónoma (M= 4.05; DP=.64) do que controlada (M= 2.74; DP=.78) e experienciam sintomatologia clínica relevante, incluindo sintomas de ansiedade (M= 2.42; DP= 1.01), uma vez que a média se situa acima do ponto médio (M=.94) e depressão (M= 2.30; DP=1.05) que se encontra igualmente acima do ponto médio (M=.89).

Tabela 1*Estatísticas descritivas das pontuações obtidas em cada uma das escalas.*

| Pais | N | Intervalo | M | D.P |
|---------------------------------------|----------|------------------|----------|------------|
| Pais: | | | | |
| Suporte parental das necessidades | 177 | 1-5 | 4.26 | .57 |
| Frustração parental das necessidades | 177 | 1-5 | 2.48 | .66 |
| Alunos | | | | |
| Satisfação das necessidades | 177 | 1-5 | 4.02 | .50 |
| Frustração das necessidades | 177 | 1-5 | 2.73 | .63 |
| Autoeficácia para a tomada de decisão | 177 | 1-5 | 3.67 | .57 |
| Regulação Autónoma da decisão | 177 | 1-5 | 4.05 | .64 |
| Regulação Controlada da decisão | 177 | 1-5 | 2.74 | .78 |
| Ansiedade | 177 | 1-5 | 2.42 | 1.01 |
| Depressão | 177 | 1-5 | 2.21 | 1.05 |
| Vitalidade subjetiva | 177 | 1-5 | 3.33 | 1.03 |

Matriz de Correlações. Na Tabela 2, podemos observar uma análise abreviada das correlações entre as variáveis em estudo. Tal como esperado em teoria, a variável suporte parental das necessidades psicológicas básicas correlaciona-se positivamente às variáveis: satisfação das necessidades ($r=.60$; $p < 0.01$), autoeficácia para a tomada de decisão ($r=.24$; $p < 0.01$) e vitalidade subjetiva ($r=.30$; $p < 0.01$). No entanto, embora se relacione positivamente com a variável regulação autónoma da decisão, essa relação não é estatisticamente significativa ($r=.15$; $p = 0.05$). Por sua vez, o suporte parental das necessidades relaciona-se negativamente com as variáveis frustração parental das necessidades ($r= -.58$; $p < 0.01$), depressão ($r= -.35$; $p < 0.01$) e ansiedade ($r= -.28$; $p < 0.01$). Contudo, embora se relacione negativamente com a regulação controlada esta relação não é estatisticamente significativa ($r=-.02$; $p > 0.05$).

A variável satisfação das necessidades psicológicas básicas correlaciona-se positivamente com as variáveis suporte parental ($r=.60$; $p < 0.01$), autoeficácia para a decisão ($r=.40$; $p < 0.01$), regulação autónoma da decisão ($r=.29$; $p < 0.01$) e com a vitalidade ($r=.31$; $p < 0.05$). Por outro lado, correlaciona-se negativamente com a variável frustração parental das necessidades ($r= -.27$; $p < 0.05$), frustração das necessidades ($r= -.23$; $p < 0.05$) e depressão ($r= -.29$; $p < 0.01$).

Por sua vez, a variável frustração parental das necessidades psicológicas básicas

correlaciona-se positivamente com as variáveis frustração das necessidades ($r=.41$; $p < 0.01$), regulação controlada da decisão ($r=.34$; $p < 0.01$), depressão ($r=.33$; $p < 0.01$) e ansiedade ($r=.31$; $p < 0.01$). Esta variável relaciona-se negativamente com as variáveis suporte parental ($r= -.58$, $p < 0.01$), e vitalidade subjetiva ($r= -.21$; $p < 0.05$), no entanto, não se relaciona de forma estatisticamente significativa com a variável satisfação das necessidades ($r= -.20$; $p > 0.05$). A variável frustração das necessidades correlaciona-se de forma positiva com as variáveis frustração parental ($r=.41$; $p < 0.01$), ansiedade ($r=.60$; $p < 0.01$) e depressão ($r=.65$; $p < 0.01$), e regulação controlada da decisão ($r=.26$; $p < 0.01$). Esta variável relaciona-se negativamente com o suporte parental das necessidades ($r= -.38$; $p < 0.01$), satisfação das necessidades ($r= -.23$; $p < 0.05$) e com a vitalidade subjetiva ($r= -.31$; $p < 0.01$).

Tabela 2*Matriz de correlações das variáveis em estudo*

| Variáveis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|--------|--------|----|
| 1- Suporte Parental das Necessidades | 1 | | | | | | | | | |
| 2- Frustração Parental das necessidades | -.58** | 1 | | | | | | | | |
| 3- Satisfação das necessidades | .60** | .27** | 1 | | | | | | | |
| 4- Frustração das necessidades | -.38** | .41** | -.23** | 1 | | | | | | |
| 5- Autoeficácia para a decisão | .24** | -.00 | .40** | -.13 | 1 | | | | | |
| 6- Reg. Autónoma da decisão | .15 | -.01 | .29** | .10 | .49** | 1 | | | | |
| 7- Reg. Controlada da decisão | -.05 | .34** | .06 | .26** | .26** | .27** | 1 | | | |
| 8- Depressão | -.35** | .33** | -.29** | .65** | -.25** | -.05 | .18* | 1 | | |
| 9- Ansiedade | -.28** | .31** | -.14 | .60** | -.16* | .12 | .29** | .75** | 1 | |
| 10- Vitalidade Subjetiva | .30** | -.21** | .31** | -.31** | .46** | .23** | .17* | -.40** | -.27** | 1 |

** p<0.01; * p<0.05.

Regressão Linear. A Tabela 3 sumariza as regressões lineares realizadas para analisar o valor preditivo das utilizadas no estudo. De acordo com os resultados e tal como era esperado, na hipótese 1, constatámos que o suporte parental prediz positivamente a satisfação das necessidades psicológicas básicas ($\beta=.60$; $p < 0.01$), a vitalidade subjetiva ($\beta=.30$; $p < 0.01$) e a autoeficácia ($\beta=.24$; $p < 0.05$) e negativamente a frustração parental das necessidades ($\beta= -.58$; $p < 0.01$), a frustração das necessidades ($\beta= -.38$; $p < 0.01$), a ansiedade ($\beta= -.28$; $p < 0.01$) e a depressão ($\beta= -.35$; $p < 0.01$). No entanto, ao contrário do que era esperado na hipótese 1, o suporte parental prediz positivamente a regulação autónoma da decisão, mas não de forma estatisticamente significativa ($\beta=.15$; $p= 0.05$). A frustração parental das necessidades prediz positivamente a frustração das necessidades psicológicas básicas ($\beta =.41$; $p < 0.01$), a regulação controlada da decisão ($\beta=.34$; $p < 0.01$), a depressão ($\beta=.33$; $p < 0.01$) e a ansiedade ($\beta=.31$; $p < 0.01$) e negativamente o suporte parental das necessidades ($\beta= -.58$; $p < 0.01$) a satisfação das necessidades ($\beta= -.27$; $p < 0.01$) e a vitalidade subjetiva ($\beta= -.21$; $p < 0.01$). Por sua vez, a satisfação das necessidades psicológicas básicas prediz positivamente o suporte parental das necessidades ($\beta=.60$; $p < 0.01$), a vitalidade subjetiva ($\beta=.31$; $p < 0.01$), a regulação autónoma de decisão ($\beta=.29$; $p < 0.01$) e a autoeficácia ($\beta=.40$; $p < 0.01$) prediz negativamente a frustração parental das necessidades ($\beta= -.27$; $p < 0.01$), a frustração das necessidades ($\beta= -.23$; $p < 0.01$) e a depressão ($\beta= -.29$; $p < 0.01$). A frustração das necessidades psicológicas básicas prediz positivamente a frustração parental das necessidades ($\beta=.41$; $p < 0.01$), a regulação controlada da decisão ($\beta =.26$; $p < 0.01$), depressão ($\beta=.65$; $p < 0.01$) e a ansiedade ($\beta=.60$; $p < 0.01$) e negativamente o suporte parental das necessidades ($\beta= -.38$; $p < 0.01$), a satisfação das necessidades ($\beta= -.23$; $p < 0.01$) e a vitalidade subjetiva ($\beta=-.31$; $p < 0.01$).

Tabela 3*Sumário das regressões lineares das variáveis em estudo*

| Variáveis | Coeficientes β | | | | | | | | | |
|--|----------------------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1-Suporte Parental das Necessidades | - | -.58** | .60** | -.38** | .24* | .15 | -.05 | -.35** | -.28** | .30** |
| 2- Frustração Parental das necessidades | -.58** | - | -.27** | .41** | -.00 | -.01 | .34** | .33** | .31** | -.21** |
| 3- Satisfação das necessidades | .60** | -.27** | - | -.23** | .40** | .29** | .06 | -.29** | -.14 | .31** |
| 4- Frustração das necessidades | -.38** | .41** | -.23** | - | -.13 | .10 | .26** | .65** | .60** | -.31** |
| 5- Autoeficácia para a decisão | .24** | -.00 | .40** | -.13 | - | .49** | .26** | -.25** | -.16* | .46** |
| 6- Reg. Autónoma da decisão | .15 | -.01 | .29** | .10 | .49** | - | .27** | -.05 | .12 | .23** |
| 7- Reg. Controlada da decisão | -.05 | .34** | .06 | .26** | .26** | .27** | - | .18* | .29** | .17* |
| 8- Depressão | -.35** | .33** | -.29** | .65** | -.25* | -.05 | .18* | - | .75** | -.40 |
| 9- Ansiedade | -.28** | .31** | -.14 | .60** | -.16* | .12 | .29** | .75** | - | -.27** |
| 10- Vitalidade Subjetiva | .30** | -.21** | .31** | -.31** | .46** | .23** | .17* | -.40 | -.27** | - |

**p<0.01;* p<0.05

Regressão Linear Hierárquica. Na Tabela 4, podemos observar um resumo das regressões hierárquicas realizadas. Realizou-se uma análise de regressão linear hierárquica no intuito de testar a hipótese de mediação, tal como previsto nas hipóteses formuladas: o efeito positivo do suporte parental na vitalidade subjetiva é mediado pela satisfação das necessidades e pelas expectativas de auto-eficácia (hipótese 2) e o efeito positivo da frustração parental na regulação controlada da decisão, ansiedade e depressão é mediado pela frustração das necessidades psicológicas básicas (hipótese 4). Constatou-se que o suporte parental não prediz significativamente a regulação autónoma da decisão. Por conseguinte, a hipótese de mediação para esta variável não foi testada. Verificou-se que no modelo 1, etapa 1, a variável suporte parental se apresenta como um preditor bastante forte do bem-estar ($\beta=.30$; $p < 0.01$). No entanto, quando na etapa 2 foram adicionados, como mediadores, a satisfação das necessidades e a auto-eficácia para a tomada de decisão, este preditor deixou de ser significativo ($\beta=.18$; $p > 0.05$) e a autoeficácia revelou-se o único mediador significativo do bem-estar sentido pelos sujeitos neste período ($\beta=.40$; $p < 0.01$). O modelo bi-mediacional explica 16% da variância da vitalidade subjetiva ($r^2=.16$) enquanto o modelo sem mediação apenas explica 9% da variância explicada da vitalidade ($r^2=.09$). Por sua vez, no modelo 2, verifica-se que, no que respeita à regulação controlada da decisão, a hipótese de mediação não foi confirmada. Efetivamente, na etapa 2, adicionar o mediador frustração das necessidades não afetou a relação entre a frustração parental das necessidades e a regulação autónoma das necessidades, que permaneceu significativa ($\beta=.28$; $p < 0.01$). Por outro lado, a frustração das necessidades não prediz positivamente a regulação autónoma das necessidades ($\beta=.14$; $p > 0.05$), sendo que adicionar este preditor acrescenta apenas 2% ($r^2=.02$) da variância da regulação controlada da decisão. Relativamente à ansiedade a hipótese de mediação foi confirmada. Na etapa 1 o preditor frustração parental das necessidades é um preditor significativo da ansiedade ($\beta=.31$; $p < 0.01$), explicando 10% desta variância da variável ($r^2=.10$). No entanto, quando, na etapa 2, o preditor frustração das necessidades é adicionado ao Modelo 2, este explica mais 27% da variância da ansiedade ($r^2=.27$) do que na etapa 1, revelando-se assim o preditor mais significativo ($\beta=.57$; $p < 0.01$). Por último, no que respeita à depressão a hipótese de mediação foi igualmente confirmada. Na etapa 1, o preditor frustração parental revelou-se um preditor significativo da depressão ($\beta=.33$; $p < 0.01$). No entanto, quando na etapa 2 o preditor frustração das necessidades foi adicionado ao, o Modelo 2 passou a explicar 32% da variância dos sintomas depressivos, enquanto a frustração parental apenas permitiu explicar 11% desta variância ($r^2=.11$), mostrando-se assim o preditor mais significativo da variável ($\beta=.62$; $p < 0.01$).

Tabela 4

Sumário do Modelo de Regressão Hierárquica da Parentalidade Percebida, Motivação e Autoeficácia na Decisão Vocacional e Ajustamento Psicossocial

| Preditor | Vitalidade subjetiva | | Decisão controlada | | Ansiedade | | Depressão | |
|---------------------------------|----------------------|---------|--------------------|---------|-----------|---------|-----------|---------|
| | Etapa 1 | Etapa 2 | Etapa 1 | Etapa 2 | Etapa 1 | Etapa 2 | Etapa 1 | Etapa 2 |
| Modelo 1 | | | | | | | | |
| Suporte parental | .30** | .18 | | | | | | |
| Satisfação das necessidades | | .05 | | | | | | |
| Autoeficácia decisão | | .40** | | | | | | |
| Modelo 2 | | | | | | | | |
| Frustração parental | | | .34** | .28** | .31** | .08 | .33** | .08 |
| Frustração das necessidades | | | | .14 | | .57** | | .62** |
| R² | .09** | .25** | .11** | .13 | .10** | .37** | .11** | .43** |
| R² Modificado | | .16** | | .02 | | .27** | | .32** |

**p<0.01; *p<0.05

V- Discussão

O objetivo da presente investigação foi testar um modelo integrador de fatores cognitivo-motivacionais, de ajustamento social e de regulação da decisão em alunos do 9º ano de escolaridade que se encontravam perante a escolha de uma área de estudos para o 10º ano de escolaridade. Tendo por base a perspectiva da TAD e da SCCT, analisou-se a forma como as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento e as expectativas de auto-eficácia relativamente ao processo de tomada de decisão influenciam o ajustamento social dos sujeitos bem como presumíveis diferenças individuais no processo de escolha de uma área de persecução de estudos.

Analisando os dados expostos anteriormente podemos verificar que a *hipótese 1* foi parcialmente confirmada. Relativamente à vitalidade subjetiva verificámos que o suporte parental prediz positivamente os sentimentos de bem-estar e vitalidade sentidos pelos sujeitos. Estes dados vão ao encontro da TAD, quando postula que, quando os pais adotam estratégias e comportamentos de suporte às necessidades, os adolescentes tendem a experienciar sentimentos de bem-estar e vitalidade. No entanto, e ao contrário do que era esperado, o suporte parental das necessidades não se revelou um preditor significativo da regulação autónoma da decisão. Por sua vez, as variáveis internas satisfação das necessidades e expectativas de autoeficácia assumem-se como potentes preditores de uma decisão mais autónoma, o que nos leva a concluir a importância de os adolescentes se percecionarem como autónomos e competentes, isto é, de percecionarem as suas necessidades como satisfeitas, para se sentirem auto-eficazes para a tomada de decisão e, conseqüentemente, tomarem decisões de forma mais autónoma. Este resultado está em linha com as premissas da TAD e com estudos anteriores (e.g. Deci & Ryan, 1985; Liu et al., 2013; Cordeiro, Paixão, Lens & Sheldon, 2015) ao mostrar que o suporte parental está associado a sentimentos subjetivos de bem-estar. No entanto, não está totalmente em linha com estudos anteriores que mostraram o impacto do suporte parental na regulação autónoma da decisão (e.g. Cordeiro et al., 2016b; Guay, Ratelle, Senécal, Larose & Deschênes, 2006; Guay et al., 2003).

Verificou-se também, tal como previsto na *hipótese 2*, que existe um efeito positivo do apoio parental às necessidades psicológicas básicas na vitalidade sentida pelos sujeitos e que este efeito é mediado pelas expectativas que os mesmos têm relativamente à capacidade de tomada de decisão. No entanto, tal não se confirmou no que respeita às perceções de satisfação das necessidades psicológicas básicas. Tal leva-nos a concluir que os sujeitos da nossa amostra, sentem que as expectativas que têm em relação às suas capacidades de tomada de decisão têm um impacto mais significativo na vitalidade sentida do que a perceção de satisfação das

necessidades. Estes resultados são coincidentes com os pressupostos da SCCT e com estudos realizados anteriormente (e.g. Bandura,1977; Betz & Hackett, 1981 & Lent et al., 1994, in Silva, Paixão & Albuquerque, 2009) que reconheceram a relevância das expectativas de auto-eficácia no ajustamento social (bem-estar) e no desenvolvimento vocacional. No entanto, não estão em linha com a teoria da auto-determinação e com alguns estudos nela baseados (e.g. Cordeiro,2016) que confirmaram que os efeitos positivos do suporte parental na regulação autónoma e na vitalidade sentida pelos sujeitos são mediados pela perceção de satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Adicionalmente, a análise dos dados permitiu sustentar a hipótese 3, sendo que, confirmámos que a frustração parental das necessidades prediz positivamente a regulação controlada da decisão, bem como, os sintomas depressivos e ansiosos manifestados pelos sujeitos neste período. Tal leva-nos a concluir que quando os pais frustram constantemente as necessidades psicológicas básicas, os sujeitos tendem a tomar decisões de forma menos autónoma e a experienciar sentimentos de mal-estar durante o processo de tomada de decisão, o que nos leva a constatar que ao sentirem as suas necessidades frustradas pelos pais os adolescentes tendem a sentir-se mais controlados externamente e a sentirem-se mais tristes e ansiosos, nomeadamente em períodos em que se vêem confrontados com a tomada de decisão vocacional. Estes resultados são consistentes com os pressupostos da teoria da auto-determinação, bem como, com estudos realizados anteriormente (e.g. Barber,1996; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan e Thogersen-Ntoumani,2011; Cordeiro, Paixão, Lens & Sheldon,2015) que têm evidenciado que a utilização de estratégias de controlo psicológico por parte dos pais se encontra associada a mal-estar e psicopatologia, bem como, a uma regulação controlada da decisão.

Por fim, a hipótese 4 foi igualmente parcialmente confirmada. Contrariamente ao previsto, o efeito positivo da frustração parental das necessidades sobre a regulação controlada da escolha de uma área de estudos após o 9º ano de escolaridade não se deve em grande parte às perceções de frustração das necessidades psicológicas básicas, pois a frustração parental continuou a verificar-se como o único preditor significativo desta variável. Isto leva-nos a presumir que, quando a decisão vocacional de escolha de uma área de estudos é acompanhada de mal-estar, este deve-se ao controlo exercido pelos pais e não necessariamente à presença de sentimentos de frustração das necessidades. No entanto, relativamente à sintomatologia ansiosa e depressiva o efeito de mediação foi confirmado, ou seja, verificámos que o efeito positivo da frustração parental nos sintomas depressivos e ansiosos manifestados pelos sujeitos do 8º e 9º ano deve-se em grande parte a sentimentos interiores de frustração das necessidades.

De um modo geral, os resultados foram ao encontro dos resultados esperados e coincidentes com os pressupostos da TAD, sendo que mostraram que há uma relação direta entre o suporte

parental e a vitalidade subjetiva e entre a frustração parental e a ansiedade, depressão e regulação controlada da decisão. No entanto, constatámos que auto-eficácia medeia completamente os efeitos do suporte parental nas variáveis referidas e a perceção de frustração aparece como um potente preditor da sintomatologia clínica anteriormente referida. Resumidamente, verificámos que a nível da sintomatologia clínica avaliada a perceção da frustração das necessidades psicológicas básicas é preponderante e muito potente, enquanto que ao nível da vitalidade a perceção de satisfação das necessidades não tem um impacto significativo. Podemos também constatar que ao nível da regulação autónoma da decisão, o suporte parental não se revelou um preditor significativo, ao contrário da satisfação das necessidades e das expectativas de auto-eficácia que se assumem como preditores significativos. No que diz respeito à regulação controlada verificámos que o preditor mais significativo foi a frustração parental das necessidades, pois tendo em conta que os alunos do 9º ano de escolaridade se encontram num período desenvolvimental mais precoce, sentem-se mais dependentes dos pais para tomarem uma decisão, razão pela qual se torna evidente a importância do apoio parental às necessidades psicológicas básicas, bem como, a importância de envolver os pais nos programas de aconselhamento de carreira.

A amostra portuguesa de alunos do 8º e 9º ano de escolaridade apresenta de uma forma geral, resultados semelhantes à amostra de alunos do 12º ano de escolaridade. No entanto, no estudo realizado com alunos do 12º ano de escolaridade (e.g. Cordeiro, 2016) foi suportado que a perceção de satisfação das necessidades psicológicas básicas medeia o efeito do positivo do suporte parental nos sentimentos de vitalidade, algo que não se verificou nos alunos do 8 e 9º ano. Adicionalmente, também pudemos verificar que os alunos do 3º ciclo, uma vez que se encontram num período desenvolvimental mais precoce, sentem-se mais dependentes dos pais, sendo comprovado que a frustração parental das necessidades surge como um preditor significativo da regulação controlada da decisão vocacional. No que diz respeito à regulação controlada, o estudo com alunos do 12º ano de escolaridade, mostrou que o efeito positivo da frustração parental das necessidades na regulação controlada das necessidades se deveu em grande parte a fatores internos, nomeadamente às perceções de frustração das necessidades psicológicas básicas. Resumindo, podemos verificar que o facto de os alunos do 3º ciclo se encontrarem numa etapa desenvolvimental mais precoce, tendem a ser mais afetados pela frustração parental das necessidades, e conseqüentemente, tendem a ser mais externamente regulados que os alunos do 12º ano de escolaridade.

VI- Conclusões

Os resultados da presente investigação permitem-nos verificar a importância de os pais fornecerem apoio às necessidades psicológicas dos filhos, pois à medida que os filhos se sentem mais apoiados pelos pais, tendem a sentirem-se mais autónomos e mais competentes, algo que se reflete nas suas expectativas de competência para a tomada de decisão e conseqüente traduz-se em decisões mais autónomas e em sentimentos subjetivos de bem-estar. Contrariamente, quando os pais frustram constantemente as necessidades dos seus filhos, contribuem para sentimentos interiores de frustração das necessidades que se refletem em sentimentos de mau-estar nomeadamente ansiedade e sintomas depressivos. Por outro lado, ficou claro neste estudo o efeito da frustração parental das necessidades na regulação controlada da decisão, o que nos leva a verificar, que quando os sujeitos não experienciam apoio parental às suas necessidades, sentem-se menos autoeficazes para tomar uma decisão e são mais facilmente influenciados pelo contexto, nomeadamente pelos pais. De uma forma geral, os resultados mostraram que há uma relação direta entre o suporte parental e a vitalidade subjetiva, bem como, entre a frustração parental e a regulação controlada da decisão vocacional, a ansiedade e a depressão. No entanto, a autoeficácia medeia completamente os efeitos do suporte parental nas variáveis referidas e a perceção de frustração das necessidades psicológicas básicas aparece como um potente preditor da sintomatologia clínica acima referida.

Posto isto, o presente estudo revelou-se importante, na medida em que permitiu constatar a importância de envolver os alunos em intervenções que aumentem as suas expectativas de autoeficácia, uma vez que, as mesmas se revelaram como preditor significativo de decisões mais autónomas e de sentimentos de bem-estar. Os resultados obtidos permitiram-nos também salientar a pertinência de envolver os pais nos programas de aconselhamento de carreira, para que os mesmos possam perceber a importância de se constituírem como um meio de suporte para os seus filhos e para que possamos dotar os mesmos de estratégias de apoio às necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento. Por último, o facto de termos verificado o impacto significativo das perceções de frustração das necessidades na sintomatologia depressiva e ansiosa, consideramos pertinente a implementação de intervenções psicológicas mais intensivas e individualizadas com alunos que sintam as suas necessidades psicológicas básicas constantemente frustradas e conseqüentemente apresentem sintomatologia ansiosa e depressiva.

Sintetizando, podemos verificar que os resultados obtidos foram relevantes, uma vez que não existiam estudos realizados com alunos do 3º ciclo, no entanto, é importante referir que existiram algumas limitações na presente investigação. Em primeiro lugar, os dados obtidos

foram recolhidos apenas num momento, sendo por isso, importante no futuro realizar-se um estudo com recolha de dados em dois momentos: num momento anterior ao período de tomada de decisão e num momento posterior a este período. Outra limitação deste estudo foi o facto de apenas termos tido em consideração a percepção dos jovens, não tendo sido aplicados instrumentos que nos permitissem ter a percepção dos pais. Por último, e não menos importante o facto de termos utilizado instrumentos de auto-resposta, sujeitos à tendência de responder de acordo com o que é socialmente desejável. Assim sendo, consideramos pertinente a continuidade de investigação nesta área, sendo interessante, replicar este estudo utilizando uma amostra de adolescentes institucionalizados.

Bibliografia

- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 34, 191-215.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an Agentic perspective In: Pajares, F.; Urdan, T. (Ed.). *Self-efficacy of adolescents*. Greenwich: Information Age Publishing, 1-43.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A. & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 1459-1473. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167211413125>
- Broeck, V.D., Vansteenkiste, M., Witte, D., Soenens, B. & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence and relatedness at work: Construction and initial validation of the work-related basic need satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 981-1002. DOI:10.1348/096317909X481382
- Canavarro, M. C. (2007). Inventários de Sintomas Psicopatológicos: Uma revisão crítica dos estudos realizados em Portugal. In: Simões, M.R., Machado, C., Gonçalves, G., Almeida, L. (Eds.). *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população Portuguesa*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Carvalho, M., Taveira, M.C. (2012). A implementação de decisões vocacionais: Revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13 (1), 27-35.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E.L., Deeder, J., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R.M., Sheldon, K., Soenens, B., Petegem, S. V., Verstuyf, J. (2014). Psychological need satisfaction and desire for need satisfaction across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39 (2), 216-236. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Cleveland, E.S., Reese, E. & Grolnick, W.S. (2007). Children's engagement and competence in personal recollection: Effects of parents' reminiscing goals. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96, 131-149. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2006.09.003>
- Cordeiro, P.M. (2016). Cognitive motivational determinants of career decision-making processes: validation of a conceptual model. (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Coimbra, 2016.)
- Cordeiro, P.M., Paixão, M.P. & Lens, W. (2015). Perceived parenting and basic need satisfaction among portuguese adolescents. *Spanish Journal of Psychology*, 18, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1017/sjp.2015.62>
- Cordeiro, P.M., Paixão, M.P., Lens, W., Lacante, M., Luyckx, K. (2015). Cognitive-motivational antecedents of career decision-making processes in portuguese high school

- students: a longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 145-153.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.005>
- Cordeiro, P.M., Paixão, M.P., Lens, W., Lacante, M., Luyckx, K. (2016). Parenting styles, identity development and adjustment in career transitions: the mediating role of psychological needs. *Journal of Career Development*, 1-15.
<http://dx.doi.org/10.1177/0894845316672742>
- Cordeiro, P.M., Paixão, M.P., Lens, W., Lacante, M. & Sheldon, K. (2015). Factor structure and psychometric properties of the BMPN among Portuguese high school students. Relations to well-being and ill-being. *Learning and Individual Differences*, 47, 51-60.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.010>
- Cordeiro, P.M., Paixão, M.P., Lens, W., Lacante, M. & Sheldon, K. (2016, em revisão). Portuguese validation of the parental need-support and parental need-thwarting scale among portuguese students: Relations to well-being and ill-being. *Motivation and Emotion*.
- Costa, S., Ntoumanis, N., & Bartholomew, K. (2014). Predicting the brighter and darker sides of interpersonal relationships: does psychological need thwarting matter? *Motivation and Emotion*, 39, 11-24. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-014-9427-0>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PL1104_01
- Deci, E.L. & Vansteenkiste, M. (2004). Self-Determination Theory and Basic Need Satisfaction: Understanding Human Development in Positive Psychology. *Ricerche di Psicologia*, 27(3), 17-34.
- Guimarães, S.E.R. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da TAD. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17, 143-150.
- Gunnell, K.E., Crocker, P.R.E., Wilson, P.M., Mack, D.E. & Zumbo, B.D. (2013). Psychological need satisfaction and thwarting: a test of basic psychological needs theory in physical activity contexts. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 599-607.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.03.007>
- Lent, R. & Brown, W. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.006>
- Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122. <http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>

- Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0167.47.1.36>
- Nunes, M.O. (2008). Funcionamento e desenvolvimento das crenças de autoeficácia: Uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (1), 29-42.
- Nunes, M.O & Noronha, A.P. (2009). Modelo sócio-cognitivo para a escolha de carreira: O papel da autoeficácia e de outras variáveis relevantes. *Educação Temática Digital*, 10, 16-35.
- Pesh, K.M., Larson, L.M. & Surapaneni, S. (2015). Parental autonomy support and career well-being: Mediating effects of perceived academic competence and volitional autonomy. *Journal of Career Assessment*, 16, 1-35. <http://dx.doi.org/10.1177/1069072715599392>
- Ramos, L., Paixão, M.P. & Silva, J.T. (2007). O impacto da autoeficácia no desenvolvimento da identidade vocacional (The impact of self-efficacy in the development of the vocational identity). *Psychologica*, 44, 25-44.
- Ribeiro, J. L. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde* (1ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2008). From ego depletion to vitality: theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 702-717.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. <http://dx.doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338. http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp.42-70). Hoboken, NJ: Wiley
- Silva, J.T., Paixão, M.P. (2007). Estudos sobre o papel da autoeficácia em contextos educativos. *Psychologica*, 44, 7-10.
- Silva, J. T. & Ramos, L. A. (2008). Fiabilidade e validade da versão Portuguesa do Questionário das Dificuldades de Tomada de Decisão de Carreira: Estudo piloto. *Psicologia e Educação*, 7 (1), 89-107.
- Silva, J.T., Paixão, M.P., & Albuquerque, A.M. (2009). Características psicométricas da versão O impacto da Parentalidade e dos Processos Cognitivo-Motivacionais na Tomada de Decisão Vocacional e Ajustamento Social de Adolescentes do 3º ciclo
Ana Rita Fernandes Silva (rita.fernandes_silva@hotmail.com) 2016

- Portuguesa da Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form (CDSE-SF). *Psychologica*, 51, 27-46.
- Simões, M. M. (2000). Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das matrizes progressivas coloridas de Raven (M.P.C.R.). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia, D.L.
- Sheldon, K.M. & Kasser, T. (2008). Psychological threat and extrinsic goal striving. *Motivation and Emotion*, 32, 37-45. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-008-9081-5>
- Swanson, J. & Fouad, N. (2010). *Career Theory and Practice. Learning through case studies* (2.ª edição). Thousand oaks, c.a. Sage Publications
- Teixeira, O. M. (2008). A escala multidimensional de autoeficácia percebida. Um estudo exploratório numa amostra de estudantes do ensino superior. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 25, 141-157.
- Teixeira, O. M. (2008). A Abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9, 9-16.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E.L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M. & Ryan, R.M. (2013). On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23, 263-280.
- Vansteenkiste, M. & Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L. & Deci, E. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion*, 34, 333-353. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-010-9188-3>
- Verstuyf, J., Vansteenkiste, M. & Soenens, B. (2012). Eating regulation and bulimic symptoms: The differential correlates of health-focused and appearance-focused eating regulation. *Body image*, 9, 108-117. [doi:10.1016/j.bodyim.2011.09.003](https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2011.09.003).
- Wong, M.M. (2008). Perceptions of parental involvement and autonomy support: their relations with self-regulation, academic performance, substance use and resilience among adolescents. *North American Journal of Psychology*, 10, 497-518.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Anexos

Anexo I – Consentimento informado

Consentimento informado

Esta autorização destina-se a consentir a participação do seu educando no projeto de Tese da aluna Ana Rita Fernandes Silva que frequenta o último ano do curso Mestrado Integrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Pretende-se com este projeto estudar de que forma algumas variáveis do contexto familiar influenciam as escolhas que os jovens fazem no âmbito dos seus percursos académicos e profissionais, encontrando-se o mesmo sob orientação da doutora Maria Paula Paixão.

De salientar, que será garantida a confidencialidade dos dados, sendo os mesmos utilizados somente para o fim acima mencionado.

Mais informo, que me encontro à sua inteira disposição para qualquer esclarecimento adicional, podendo procurar-me presencialmente nos serviços de psicologia e orientação da Escola Eugénio de Castro, ou se preferir através dos seguintes contatos:

Telemóvel:914673038

Email: rita.fernandes_silva@hotmail.com

Se autoriza a participação do seu educando no projeto de dissertação de Tese, por favor preencha a autorização abaixo:

Eu _____ declaro que autorizo o meu filho (a) _____ a participar no estudo de Ana Rita Fernandes Silva, no âmbito de Tese/Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Declaro ainda que tomei conhecimento e compreendi os objetivos e procedimentos relativos a este estudo relativo à forma como algumas variáveis do contexto familiar influenciam as escolhas que os jovens fazem no âmbito dos seus percursos académicos e profissionais.

Foi-me também garantida a confidencialidade dos dados pessoais do meu educando bem como dos resultados obtidos.

Data: ___/___/___

Assinatura: _____

Anexo II – Questionário Sociodemográfico

Questionário Sociodemográfico

Idade: _____

Sexo: Masculino Feminino

Ano de escolaridade: 8º Ano 9º Ano

Turma: _____

Já reprovaste algum ano de escolaridade? Sim Não

Se respondeste afirmativo na questão anterior indica qual/quais os anos

Refere as notas que tiveste no 1º período deste ano letivo às seguintes disciplinas:

| | |
|-----------|------------|
| Português | Matemática |
| | |

Tens alguma atividade de tempos livres? Se sim, indica qual ou quais?

Se respondeste afirmativo à questão anterior, qual a frequência com que a(s) realizas?

Quais as tuas perspetivas profissionais futuras? Que profissão (s) gostarias de desempenhar?

Que área de estudo pretendes seguir após o 9º ano?

Curso científico Humanístico

Cursos Profissionais

Não sei

Quais os projetos que tens relativamente ao teu futuro escolar/profissional?

Ingressar no ensino superior

Entrar no mercado de trabalho

Não sei

Agregado Familiar:

Com quem vives? _____

Composição do agregado familiar (n° elementos) _____

Mãe:

Profissão: _____

Habilitações Académicas _____

Pai:

Profissão: _____

Habilitações Académicas: _____

Anexo III – Escala de Suporte e Frustração Parental das Necessidades

As afirmações seguintes referem-se à forma como os teus pais se relacionam contigo. Indica o grau com que concordas com estas afirmações desenhando um círculo à volta um dos números. Quando o comportamento do pai e da mãe diferir, indica, por favor, aquele que é mais saliente.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------|--|---|---|---|----------------|
| | DISCORDO MUITO | | | | CONCORDO MUITO |
| ESFPN1 | Os meus pais tentam compreender o meu ponto de vista | | | | 1 2 3 4 5 |
| ESFPN2 | Os meus pais estão sempre a contrariar-me | | | | 1 2 3 4 5 |
| ESFPN3 | Os meus pais ficam dececionados comigo quando não consigo ter melhores notas que os meus colegas | | | | 1 2 3 4 5 |
| ESFPN4 | Os meus pais confiam na minha capacidade para fazer bem as coisas | | | | 1 2 3 4 5 |
| ESFPN5 | Os meus pais não passam tanto tempo comigo como gostaria | | | | 1 2 3 4 5 |
| ESFPN6 | Os meus pais deixam-me fazer as coisas que considero importantes | | | | 1 2 3 4 5 |
| ESFPN7 | Os meus pais estão sempre a dar-me ordens | | | | 1 2 3 4 5 |
| ESFPN8 | Os meus pais estão disponíveis para falar comigo | | | | 1 2 3 4 5 |
| ESFPN9 | Os meus pais fazem-me sentir indesejado(a) | | | | 1 2 3 4 5 |
| ESFPN10 | Os meus pais pressionam-me para que eu seja melhor que os outros em tudo o que faço | | | | 1 2 3 4 5 |
| ESFPN11 | Os meus pais permitem-me tomar decisões por mim próprio | | | | 1 2 3 4 5 |
| ESFPN12 | Os meus pais mostram-me que gostam de mim | | | | 1 2 3 4 5 |
| ESFPN13 | Os meus pais confiam na minha capacidade para alcançar os meus objetivos | | | | 1 2 3 4 5 |
| ESFPN14 | Os meus pais não mostram que me amam ou que têm carinho por mim | | | | 1 2 3 4 5 |
| ESFPN15 | Os meus pais gostam de estar comigo | | | | 1 2 3 4 5 |
| ESFPN16 | Os meus pais acreditam que vou ter sucesso na escola | | | | 1 2 3 4 5 |
| ESFPN17 | Os meus pais acham que a sua maneira de fazer as coisas é a melhor | | | | 1 2 3 4 5 |
| ESFPN18 | Os meus pais criticam-me quando tenho notas mais baixas do que eles esperam | | | | 1 2 3 4 5 |

Titulo original: Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration (Chen et al.,2014); Versão Portuguesa, Cordeiro,P., Paixão, P., Lens,W., (2015).

Anexo IV – Escala Balanceada das Necessidades Psicológicas Básicas

Indica em que medida concordas com cada afirmação referente a experiências que podem ocorrer na tua vida em geral.

| | DISCORDO TOTALMENTE 1 | DISCORDO 2 | NÃO CONCORDO NEM DISCORDO 3 | CONCORDO 4 | CONCORDO TOTALMENTE 5 |
|----------|--|---------------|--------------------------------|---------------|--------------------------|
| EBNPB 1 | As minhas escolhas são baseadas nos meus verdadeiros interesses e valores | | | | 1 2 3 4 5 |
| EBNPB 2 | Sinto-me livre para fazer as coisas à minha maneira | | | | 1 2 3 4 5 |
| EBNPB 3 | As minhas escolhas refletem verdadeiramente quem sou | | | | 1 2 3 4 5 |
| EBNPB 4 | Tenho bons resultados sempre que me envolvo em tarefas e projetos difíceis | | | | 1 2 3 4 5 |
| EBNPB 5 | Estou a tentar e a ser capaz de resolver tarefas desafiantes e difíceis | | | | 1 2 3 4 5 |
| EBNPB 6 | Sou bem-sucedido(a) naquilo que faço | | | | 1 2 3 4 5 |
| EBNPB 7 | Sinto-me ligado(a) a pessoas que se preocupam comigo e por quem me preocupo | | | | 1 2 3 4 5 |
| EBNPB 8 | Sinto-me próximo(a) e em sintonia com pessoas que são importantes para mim | | | | 1 2 3 4 5 |
| EBNPB 9 | Sinto uma grande intimidade com as pessoas com quem passo mais tempo | | | | 1 2 3 4 5 |
| EBNPB 10 | Eu passava bem sem muitas das pressões a que estou sujeito | | | | 1 2 3 4 5 |
| EBNPB 11 | Há pessoas que me dizem o que devo fazer | | | | 1 2 3 4 5 |
| EBNPB 12 | Faço coisas contra a minha vontade | | | | 1 2 3 4 5 |
| EBNPB 13 | Faço coisas disparatadas que me fizeram sentir incompetente | | | | 1 2 3 4 5 |
| EBNPB 14 | Sinto com frequência que fracasso, ou verifico que não sou capaz de ser bem-sucedido no que faço | | | | 1 2 3 4 5 |
| EBNPB 15 | Preciso de me esforçar mais que os outros para ter sucesso nas tarefas | | | | 1 2 3 4 5 |
| EBNPB 16 | Sinto-me sozinho | | | | 1 2 3 4 5 |
| EBNPB 17 | Eu sinto-me desvalorizado(a) por uma ou mais pessoas importantes para mim | | | | 1 2 3 4 5 |
| EBNPB 18 | Eu tenho divergências ou conflitos com pessoas com as quais me costumava dar bem | | | | 1 2 3 4 5 |

Título Original: BALANCED MEASURE OF PSYCHOLOGICAL NEEDS SCALE (BMPN; Sheldon & Hilpert, 2012); versão portuguesa, Cordeiro, P., Paixão, P. & Lens, W., (2015).

Anexo V – Escala de Autoeficácia para a tomada de decisão

INSTRUÇÕES

Por favor, leia cuidadosamente cada uma das afirmações que se seguem devendo, para cada uma, indicar o grau de confiança que tem na sua capacidade para realizar as tarefas mencionadas. Para cada uma das afirmações coloque uma cruz sobre a **letra** da alternativa que corresponder à sua opção de resposta. Para cada um dos itens, faça a sua opção segundo a escala que a seguir se apresenta:

a) nenhuma confiança (nada confiante); **b)** muito pouca confiança; **c)** confiança moderada; **d)** muita confiança (muito confiante); **e)** total confiança (totalmente confiante)

| Item | a) | b) | c) | d) | e) |
|--|----|----|----|----|----|
| 1. Encontrar informação sobre actividades profissionais que lhe interessam. | | | | | |
| 2. Seleccionar um ramo ou área de formação da lista de ramos em que potencialmente está interessado(a). | | | | | |
| 3. Efectuar um planeamento dos seus objectivos para os próximos cinco anos. | | | | | |
| 4. Determinar os passos a dar se estiver com qualquer tipo de problemas no ramo ou área de formação escolhido. | | | | | |
| 5. Avaliar com precisão as suas capacidades. | | | | | |
| 6. Seleccionar uma actividade profissional de entre uma lista que está a considerar. | | | | | |
| 7. Determinar os passos a dar para realizar com sucesso o ramo ou área escolhida. | | | | | |
| 8. Trabalhar persistentemente no seu ramo ou objectivo de carreira, mesmo se sentir alguma frustração. | | | | | |
| 9. Determinar qual seria o seu emprego ideal. | | | | | |
| 10. Perceber as tendências de emprego de uma actividade profissional para os próximos 10 anos. | | | | | |
| 11. Escolher uma carreira que seja adequada ao seu estilo de vida preferido. | | | | | |
| 12. Preparar um bom <i>curriculum vitae</i> . | | | | | |

| Item | a) | b) | c) | d) | e) |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 13. Mudar de ramo ou área de formação se não estiver satisfeito(a) com a sua primeira escolha. | | | | | |
| 14. Decidir o que valoriza mais numa actividade profissional. | | | | | |
| 15. Descobrir os rendimentos médios iniciais das pessoas que desempenham uma determinada actividade profissional. | | | | | |
| 16. Tomar uma decisão de carreira e não se preocupar com o facto de ela estar certa ou errada. | | | | | |
| 17. Mudar de actividade profissional se não estiver satisfeito com aquela onde entrar inicialmente. | | | | | |
| 18. Perceber o que está disposto(a) ou não a sacrificar para alcançar os seus objectivos de carreira. | | | | | |
| 19. Falar com uma pessoa que já está empregada no domínio em que está interessado(a). | | | | | |
| 20. Escolher um ramo ou carreira que seja adequado aos seus interesses. | | | | | |
| 21. Identificar empregadores, firmas e instituições relevantes para as suas possibilidades de carreira. | | | | | |
| 22. Definir o estilo de vida que gostaria de adoptar. | | | | | |
| 23. Encontrar informação sobre cursos de pós-graduação ou escolas que leccionem cursos de especialização. | | | | | |
| 24. Gerir com sucesso o processo de entrevista de emprego. | | | | | |
| 25. Identificar ramos ou alternativas razoáveis de carreira se não conseguir entrar na sua primeira alternativa. | | | | | |

Anexo VI – Questionário de Auto-Regulação da Decisão Vocacional

Indica, por favor, quais as razões que te levaram a escolher um percurso de carreira. porque...

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------|---|-------------------|---------------------------|-------------------|----------------|
| | DISCORDO MUITO | DISCORDO UM POUCO | NÃO CONCORDO NEM DISCORDO | CONCORDO UM POUCO | CONCORDO MUITO |
| QARDV1 | De outra forma as pessoas não me iriam respeitar | | | | 1 2 3 4 5 |
| QARDV2 | Iria-me sentir mal comigo próprio de se não o fizesse | | | | 1 2 3 4 5 |
| QARDV3 | É muito importante para mim | | | | 1 2 3 4 5 |
| QARDV4 | Reflete bem a pessoa que eu sou | | | | 1 2 3 4 5 |
| QARDV5 | Quero sentir-me uma pessoa especial | | | | 1 2 3 4 5 |
| QARDV6 | Iria sentir-me envergonhado se não o fizesse | | | | 1 2 3 4 5 |
| QARDV7 | É coerente com a pessoa que sou | | | | 1 2 3 4 5 |
| QARDV8 | Permite-me ganhar o respeito das outras pessoas | | | | 1 2 3 4 5 |
| QARDV9 | A minha família e amigos me pressionaram a fazê-lo | | | | 1 2 3 4 5 |
| QARDV10 | Tem um significado especial para mim | | | | 1 2 3 4 5 |
| QARDV11 | É o que as outras pessoas esperam que eu faça | | | | 1 2 3 4 5 |
| QARDV12 | Valorizo verdadeiramente este caminho profissional | | | | 1 2 3 4 5 |
| QARDV13 | Quero sentir orgulho em mim próprio(a) | | | | 1 2 3 4 5 |
| QARDV14 | Iria sentir-me culpado(a) se não o fizesse | | | | 1 2 3 4 5 |
| QARDV15 | Mostra verdadeiramente o tipo de pessoa que eu sou | | | | 1 2 3 4 5 |
| QARDV16 | Quero que as pessoas fiquem impressionadas comigo | | | | 1 2 3 4 5 |
| QARDV17 | É o que as outras pessoas me dizem que devo fazer | | | | 1 2 3 4 5 |
| QARDV18 | De outra forma, sentir-me-ia desiludido(a) comigo próprio | | | | 1 2 3 4 5 |
| QARDV19 | É um objetivo que quero mesmo tentar alcançar | | | | 1 2 3 4 5 |
| QARDV20 | Mostra o tipo de pessoa em que me quero tornar | | | | 1 2 3 4 5 |

Título Original: SELF-REGULATION QUESTIONNAIRE (SRQ Ryan & Connell, 1989); Versão Portuguesa, Cordeiro, P., Paixão, P., & Lens, W., (2013).

Anexo VII- Escala de Vitalidade Subjetiva

Nos últimos meses...

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------|--|---|-----------------|---|------------------|
| | NADA VERDADEIRO | | ALGO VERDADEIRO | | MUITO VERDADEIRO |
| EVS1 | Tenho-me sentido ativo(a) e com vitalidade | | | | 1 2 3 4 5 |
| EVS2 | Tenho-me sentido tão vivo(a) que parece que vou “explodir” | | | | 1 2 3 4 5 |
| EVS3 | Tenho tido energia e entusiasmo | | | | 1 2 3 4 5 |
| EVS4 | Tenho aguardado ansiosamente por cada novo dia | | | | 1 2 3 4 5 |
| EVS5 | Tenho-me sentido, quase sempre, alerta e desperto(a)/activo(a) | | | | 1 2 3 4 5 |
| EVS6 | Tenho-me sentido cheio de energia | | | | 1 2 3 4 5 |

Título Original: SUBJECTIVE VITALITY SCALE (SV; Ryan & Frederick, 1997); Versão Portuguesa, Lemos, M.S. & Gonçalves, T. (2010)

Anexo VIII – Inventário de Sintomas Psicopatológicos

Indica em que medida foste incomodado(a) pelos seguintes sintomas durante o último mês.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------|--|-------------------|---------------------------|-------------------|----------------|
| | DISCORDO MUITO | DISCORDO UM POUCO | NÃO CONCORDO NEM DISCORDO | CONCORDO UM POUCO | CONCORDO MUITO |
| ISP1 | Não ter interesse por nada | | | | 1 2 3 4 5 |
| ISP2 | Nervosismo ou tensão interior | | | | 1 2 3 4 5 |
| ISp3 | Sentir-me sozinho(a) | | | | 1 2 3 4 5 |
| ISP4 | Sentir-me em estado de tensão ou aflição | | | | 1 2 3 4 5 |
| ISP5 | Sentir-me triste | | | | 1 2 3 4 5 |
| ISP6 | Ter um medo súbito sem razão para isso | | | | 1 2 3 4 5 |
| ISP7 | Sentir que não tenho valor | | | | 1 2 3 4 5 |
| ISP8 | Sentir-me sem esperança perante o futuro | | | | 1 2 3 4 5 |
| ISP9 | Sentir-me tão desassossegado(a) que não consigo manter-me sentado(a) e quieto(a) | | | | 1 2 3 4 5 |
| ISP10 | Sentir-me atemorizado | | | | 1 2 3 4 5 |

Título Original: BRIEF SYMPTOM INVENTORY (BSI-18; Derogatis, 2001); Versão Portuguesa, Canavarro, M.C., (2007)