

Carina Melissa dos Santos Vieira

As dificuldades de tomada de decisão vocacional e o auto-
-conceito em alunos do 8º e 9º ano de escolaridade



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2011

Carina Melissa dos Santos Vieira

As dificuldades de tomada de decisão vocacional e o auto-
-conceito em alunos do 8º e 9º ano de escolaridade



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2011

Carina Melissa dos Santos Vieira

As dificuldades de tomada de decisão vocacional e o auto-
-conceito em alunos do 8º e 9º ano de escolaridade

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Fernando Pessoa, como parte de
requisitos para a obtenção de grau de mestre em Psicologia da Educação e Intervenção
Comunitária.

Dissertação de Mestrado sob a orientação da Mestre Ana Costa

Agradecimentos

Após longo percurso académico que culmina com este trabalho, as saudades de todos os que contribuíram directa ou indirectamente começam a surgir, assim como, o sentimento de dever cumprido.

Nada disto teria acontecido sem vocês, por isso quero agradecer:

- Aos meus pais e irmão por todo o apoio, por acreditarem em mim e proporcionarem-me esta riqueza tanto pessoal como profissional;*
- Aos meus tios Laura e Orlando por todo o vosso apoio;*
- À Professora Ana Costa por todo o investimento neste trabalho, pela sua contribuição profissional e acima de tudo, pela força dada nos momentos mais complicados ao fazer-me acreditar que seria possível;*
- À Dra. Sónia Mendes Barbosa por toda a sua contribuição profissional e pessoal, por acreditar nas minhas capacidades profissionais, e por nunca me ter deixado desistir;*
- À Dra. Maria do Céu Magalhães, pela sua contribuição profissional e apoio;*

Resumo

O presente estudo tem como objectivo geral analisar a relação entre as dificuldades de tomada de decisão vocacional e o auto-conceito, em função do nível sócio-económico (NSE), o ano de escolaridade (8º e 9ºano) e o sexo. Os instrumentos utilizados foram: o Questionário Sócio-Demográfico, o Questionário sobre as Dificuldades de Tomada de Decisão Vocacional e a Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima.

A amostra é constituída por 63 participantes, dos quais 35 do sexo feminino e 28 do sexo masculino, distribuídos pelos três níveis sócio-económicos, 3 do nível alto, 22 do nível médio e 38 do nível baixo, a frequentarem o 8º ano (40 participantes) e o 9º ano (23 participantes).

Os resultados obtidos revelaram que não existem diferenças significativas em relação à falta de prontidão em função do sexo, ano de escolaridade e NSE. Assim como não existem diferenças significativas em relação ao Auto-conceito em função do ano de escolaridade e NSE.

Nas correlações verificamos que não há correlação entre a Falta de Prontidão e Aceitação Social e Auto-estima. Mas existe uma correlação significativa negativa e fraca entre a Falta de Prontidão e a Competência Escolar, assim como, há uma correlação significativa positiva, moderada entre a Competência Escolar e a Auto-Estima e também, uma correlação significativa, positiva e fraca entre a Competência Escolar e Aceitação Social.

Abstract

The present study aims at analyzing the relationship between the difficulties of decision making and vocational self-concept, depending on the socio-economic status (SES), the grade (8 and 9 years) and sex. The instruments used were: Socio-Demographic Questionnaire, the Questionnaire on Decision-Making Difficulties Scale and the Vocational Self-Concept and Self-Esteem.

The sample consists of 63 participants, including 35 females and 28 males, distributed among the three socioeconomic levels, three of the high level, 22 of medium level and 38 low level, to attend the 8th year (40 participants) and year 9 (23 participants).

The results revealed no significant differences regarding the lack of readiness by gender, grade and SES. Just as there are significant differences in relation to self-concept as a function of grade and SES.

The correlations we found no correlation between the lack of readiness and Social Acceptance and Self-esteem. But there is a significant negative correlation between the weak and Lack of Competence and School Readiness, as there is a significant positive correlation, moderate between the School Competence and Self-Esteem and also a significant correlation, between the positive and weak Competence and School Social Acceptance.

Índice

Introdução Geral.....	1
1.1. A Orientação Vocacional: perspectiva histórica.....	4
1.2. Desenvolvimento vocacional.....	9
1.3. Teoria de Super.....	14
1.4. Tomada de decisão vocacional.....	20
1.5. Indecisão vocacional.....	22
Síntese.....	24
Capítulo II: Auto-Conceito e Auto-Estima.....	26
Introdução.....	26
2.1. Auto-conceito.....	26
2.2. Desenvolvimento do auto-conceito.....	29
2.3. Auto-estima.....	30
2.4. Diferenças e semelhanças entre auto-conceito e auto-estima.....	32
2.5. O auto-conceito e a Orientação Vocacional.....	33
2.6. O auto-conceito e as variáveis sociodemográficas: o NSE; o ano de escolaridade; e o sexo.....	34
2.6.1. O NSE.....	34
2.6.2. O Ano de escolaridade.....	35
2.6.3. O Sexo.....	35
Síntese.....	36
Capítulo III: Estudo Empírico.....	38
Introdução.....	38
3.1. Objectivos.....	39
3.2. Design e variáveis.....	40
3.3. Método.....	42
3.3.1. Participantes.....	42
3.3.2. Materiais.....	42

3.3.2.1. Questionário Sócio-Demográfico:	42
3.3.2.2. Escala de Auto-conceito e Auto-estima:	43
3.3.2.3. Questionário de Dificuldades de Tomada de Decisão Vocacional:	44
3.3.3. Procedimento.....	46
3.4. Apresentação de resultados.....	47
3.5. Discussão de resultados	51
3.6. Síntese.....	53
Conclusão Geral	54
Bibliografia.....	56

Anexos

Anexo A: Consentimento Informado

Anexo B: Autorização para administração do Questionário de Dificuldades de Tomada de Decisão Vocacional

Anexo C: Questionário de Dificuldades de Tomada de Decisão Vocacional

Anexo D: Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima

Anexo E: Questionário Sócio-Demográfico

Índice dos Quadros

Quadro 1 - <i>Distribuição da frequência dos alunos em função do ano de escolaridade, do sexo e NSE.</i>	42
Quadro 2 - <i>Análise da variância da Falta de Prontidão em função do sexo</i>	48
Quadro 3 - <i>Análise da variância da Falta de Prontidão em função do ano de escolaridade</i>	48
Quadro 4 - <i>Análise das variâncias da Falta de Prontidão em função do NSE</i>	49
Quadro 5 - <i>Análise das variâncias do Auto-conceito global em função do sexo.</i>	49
Quadro 6 - <i>Análise das variâncias do Auto-conceito global em função do ano de escolaridade.</i>	50
Quadro 7 - <i>Análise das variâncias do Auto-conceito em função do NSE.</i>	50
Quadro 8 - <i>Análise da relação entre a Falta de Prontidão, a Aceitação Social, a Competência Escolar e Auto-Estima.</i>	51

Índice das Figuras

Figura 1 - Arco-íris da Vida 16

Figura 2 - Modelo dos Arcos..... 18

Introdução Geral

O estudo da orientação vocacional obteve a sua importância a partir do século XX. A evolução da orientação vocacional esteve aliada à evolução social, como por exemplo à revolução industrial.

A orientação vocacional é o processo de escolha é psicológico e que está relacionado com os valores individuais, preferências, auto-conhecimento, auto-conceito, competências de tomada de decisão e outros factores que possam afectar o como e aquilo que a pessoa escolhe (Taveira & Silva, 2008).

Todo o sujeito se desenvolve vocacionalmente, visto ser um processo que ocorrer durante toda a vida (Imagário, 1990; Oliveira, 2007). Originando que a escolha vocacional seja algo dinâmico e resultado de uma serie de pequenas decisões, e os factores socioeconómicos, tecnológicos e ambientais contribuem significativamente no desenvolvimento de carreira (Balbinotti, 2003).

A tomada de decisão vocacional não está apenas relacionada e escolher apenas uma determinada profissão mas também com o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas (Silva, 2008), e é influenciada por pelas representações positivas e negativas pelos pais e outros significativos (Königstedt & Taveira, 2010). Com isto temos a indecisão vocacional que consiste na incerteza ou ausência de formulação de uma escolha vocacional (Faria, Taveira & Saavedra, 2008), isto não deve ser visto como algo negativo para o indivíduo, mas sim como uma fase do desenvolvimento vocacional (Carmo & Costa, s/d).

O auto-conceito tem sido actualmente objecto de vários estudos, aumentando assim a sua importância para a Psicologia.

Assim, o auto-conceito é um processo contínuo (Custódio, Domingues, Vicente, Silva, Dias & Coelho, 2010) sendo também um construto multidimensional que engloba atitudes e sentimentos relacionados com as capacidades, aparência e aceitabilidade social dos sujeitos, caracterizando-se um elemento central da personalidade funcionando como organizador da acção a qual pode inibir ou facilitar sendo positivo ou negativo (Faria & Azevedo, 2004). Com o auto-conceito vem por norma associada a auto-estima, sendo esta é a soma dos juízos de valor que o sujeito faz de si próprio e esta avaliação engloba várias componentes como o valor pessoal, respeito por si mesmo, auto-confiança e amor próprio (Faria, Pepi & Alesi, 2004).

A escolha do tema deste estudo recai sobre o facto do estágio curricular ter sido realizado numa escola, também devido ao facto de ser um assunto que consideramos interessante e ainda por que existem poucos estudos, que conheçamos, realizados em Portugal sobre este tema. Assim, este estudo tem como objectivo analisar a relação entre as Dificuldades de Tomada de Decisão Vocacional e o Auto-conceito, em função do nível sócio-económico, do ano de escolaridade e do sexo.

O estudo é constituído por três capítulos, sendo que os dois primeiros capítulos são teóricos, englobando a revisão teórica acerca da orientação vocacional e o auto-conceito. O último capítulo aborda o estudo empírico.

No capítulo I faremos uma breve referência à evolução histórica da orientação vocacional, abordando vários autores e as suas respectivas teorias. Falaremos também do desenvolvimento vocacional nomeadamente das suas fases. Seguidamente, são abordados os Modelos de Super. Falaremos também sobre a tomada de decisão vocacional e da sua importância. Por fim, abordaremos a indecisão vocacional, onde referiremos as suas abordagens e os dois tipos de indecisão.

No capítulo II abordaremos a definição do auto-conceito, dos vários tipos de auto-conceito, assim como do seu desenvolvimento. Falaremos também da auto-estima e as suas definições. Faremos referências às semelhanças e diferenças entre o auto-conceito e a auto-estima. Por fim, abordaremos a relação entre o auto-conceito e a orientação vocacional, assim como a sua relação com o sexo, o ano de escolaridade e o NSE.

No capítulo III apresentamos o estudo empírico onde pretendemos analisar a relação entre as dificuldades de tomada de decisão vocacional e o auto-conceito face ao sexo, ao nível de escolaridade e ao nível socioeconómico. Assim, apresentamos o objectivo geral, os objectivos específicos, a caracterização da amostra, os materiais utilizados, o procedimento, apresentação dos resultados e a discussão dos mesmos.

Terminamos com a conclusão geral do estudo.

Capítulo I: Orientação Vocacional

Introdução

Neste capítulo abordaremos a evolução histórica da orientação vocacional assim como os vários autores e as suas teorias que contribuíram para a evolução da mesma.

Falaremos também do desenvolvimento vocacional englobando as suas fases, e dos Modelos de Super (Arco-iris e Arcos). Abordaremos o tema da tomada de decisão vocacional, sobre o qual recai um dos questionários utilizados no estudo empírico.

Por fim, falaremos sobre a indecisão vocacional englobando as abordagens existentes assim como os dois tipos de indecisão.

1.1. A Orientação Vocacional: perspectiva histórica

A orientação vocacional é um processo pessoal e social de desenvolvimento do sujeito devendo este ser o principal motor do funcionamento do processo (Reis, 2008).

O estudo da orientação vocacional teve a sua importância sobretudo a partir do século XX. Assim, nos primeiros cinquenta anos (1900-1950), com a revolução industrial houve bastante emigração para os países mais industrializados e a saída das pessoas do meio rural para o urbano visto ser aí que se encontravam as grandes indústrias e, com isso, a possibilidade de emprego (Taveira & Silva, 2008). Após esta transformação social, económica e política foi necessário ajustar a escolaridade com a realidade, com as necessidades do mundo de trabalho, pelo que os industriais começaram a preocupar-se em diminuir os custos e colocar os trabalhadores em empregos ajustados a si para diminuir a insatisfação registada por muitos, por não conhecerem as suas capacidades (Taveira & Silva, 2008). Com estas preocupações

algumas escolas começaram a implementar programas de intervenção onde forneciam informação acerca de empregos e oportunidades. Apesar desta evolução no que respeita à orientação vocacional, ainda, nesta época, os métodos considerados credíveis para a escolha de uma carreira eram a quiromancia e a frenologia (bater no crânio de alguém para determinar o tipo de emprego que essa pessoa deveria ter) (Taveira & Silva, 2008).

É nesta época que Parsons (1909, citado por Taveira & Silva, 2008) propôs um modelo tripartido das intervenções de carreira, a abordagem traço-factor. Esta abordagem tinha como pressupostos: a compreensão clara do próprio, assim como das suas aptidões, interesses, recursos, limitações e outras características; o conhecimento das exigências e condições de sucesso, vantagens e desvantagens, compensações, oportunidades e perspectivas em diferentes tipos de trabalho e o raciocínio lógico acerca das relações entre estes dois grupos de dados (Sparta, 2003). O modelo parsoniano sobrepõe-se em três passos: identificar e medir as diferenças individuais, apresentar as diferenças de conteúdo das actividades dentro de cada profissão, e clarificar os elementos do processo de tomada de decisão (Taveira & Silva, 2008). O modelo de Parsons deu importância à compreensão das características individuais e que estas são estáveis, mensuráveis e preditivas do comportamento humano, no que diz respeito à formação, desempenho ou outros contextos da vida; estimulou também, a análise das diferenças do mundo educacional e profissional, a análise das diferenças de conteúdo de distintas áreas educativas e profissionais e a análise dos traços individuais mais adequados para se ser eficiente em cada uma delas; e conduziu para a compreensão do processo de escolha e de avaliação das competências de tomada de decisão (Taveira & Silva, 2008).

Nos anos 50, Carl Roger (1942, citado por Taveira & Silva, 2008) que a visão do cliente como mero espectador é banida passando o cliente a ser uma parte activa do aconselhamento, deixando de ser um receptor de informação.

O termo orientação vocacional foi-se desenvolvendo. Em 1937 dizia-se que a orientação vocacional era o “processo de ajudar o indivíduo a escolher uma actividade, preparar-se para ela, começar a exercê-la e progredir” (Taveira & Silva, 2008, p 18). Em 1951, Super (1951, citado por Taveira & Silva, 2008, p. 18) definiu a orientação vocacional como “o processo de ajudar uma pessoa a desenvolver e aceitar uma imagem integrada e adequada de si mesmo/a e a transformar essa imagem numa realidade retirando daí satisfação para si e para a sociedade”. Com isto, esta última definição considera-se que o processo de escolha é psicológico e que está relacionado com os valores individuais, preferências, auto-conhecimento, auto-conceito, competências de tomada de decisão e outros factores que possam afectar o como e aquilo que a pessoa escolhe (Taveira & Silva, 2008).

Surge, em 1957, a teoria de Super, sendo esta integradora, caracterizando as interações das variáveis pessoais e ambientais da carreira ao longo da vida (Sparta, 2003). Super falou em 5 estádios da vida – crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio, tendo estes mini-estádios tarefas desenvolvimentais que marcam os períodos de transição (Lobato, 2001). Focou o desenvolvimento de carreira ao longo da vida num processo de compromisso e síntese sendo o principal construto do desenvolvimento e implementação do auto-conceito, concebendo o indivíduo como organizador activo das experiências permitindo desempenhar funções consistentes com o seu auto-conceito (Lobato, 2001). Segundo Super (1957) afirmou que o desenvolvimento vocacional consiste na implementação do auto-conceito, e este pode ser modificado antes de ser implementado, por isso é importante que o estudante, cliente

ou paciente, defina o seu auto-conceito no início do processo de aconselhamento (Taveira & Silva, 2008). Com isto, o aconselhamento vocacional pode ser descrito como envolvendo o seguinte ciclo: a exploração do problema e representação do auto-conceito, de forma não directiva; o estabelecimento directivo de tópicos, para exploração ulterior; a reflexão e clarificação não directivas dos sentimentos de auto-aceitação e compreensão; a exploração directiva de dados factuais de testes, panfletos, experiências extracurriculares, graduações, etc., na realidade; a exploração não directiva das actividades e sentimentos suscitados pelo “teste da realidade”; e na consideração não directiva de possíveis acções para ajudar na tomada de decisão (Taveira & Silva, 2008).

Nos anos 60, Holland (s/d, citado por Taveira & Silva, 2008) com a teoria do desenvolvimento de carreira, classificou as orientações individuais e os ambientes de trabalho em 6 tipos: Realista, Investigador, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional (Hood & Ferreira, 1993; Taveira & Silva, 2008). Segundo este autor, o tipo de personalidade exerce a principal influencia na escolha vocacional, isto porque cada indivíduo tem potencialidades biológicas e historias pessoais distintas (Hood & Ferreira, 1993). Holland mostrou que os empregos não são só lugares onde se desempenham actividades de trabalho ou competências mas sim, que reflectem as características daqueles que os exercem e os interesses são expressão da personalidade e os indivíduos procuram empregos de acordo com os hábitos, valores e processos relacionados com a sua personalidade (Taveira & Silva, 2008).

Ainda nos anos 60, Krumboltz (s/d, citado por Taveira & Silva, 2008), focou-se nas abordagens comportamentais, desenvolvendo as intervenções de carreira implicando simulações da exploração profissional onde abordava a resolução de problemas através de filmes, guias de trabalho, kits de resolução de problemas no emprego, reforçando o

estímulo para a procura de informação dos alunos e para modelar e estimular a tomada de decisão tanto escolar como profissional, dando assim importância a modelos adequados. Krumboltz ainda propôs métodos que actuam sobre as crenças irracionais, pressões e regras privadas que podem surgir (Taveira & Silva, 2008). Os métodos propostos foram: avaliação de conteúdo das auto-observações e das generalizações do cliente e os processos pelos quais estas aparecem; a entrevista estruturada e a listagem de pensamentos; auto-monitorização “ao vivo”; as simulações de tomada de decisão; a reconstrução ou reformulação de acontecimentos passados; uso de técnicas de reestruturação cognitiva para ajudar a alterar as crenças e generalizações disfuncionais ou imprecisas; uso de sistemas computadorizados de orientação que forneçam tarefas de resolução de problemas para o ensino de processos para testar crenças pessoais, análise das competências de resolução de problemas e o ensino daquelas que se encontram em défice (Taveira & Silva, 2008).

Nos anos 90 ocorre uma ascensão do uso da análise de narrativas e da reconstrução das histórias do cliente e também da proeminência das teorias cognitivo-comportamental ou construtivista (Taveira & Silva, 2008). Estas teorias focavam a forma como os sujeitos categorizavam e pensavam acerca dos acontecimentos, assim como processavam a informação, como aprendiam a perceber as pistas à sua volta e na forma como construía o seu sistema de crenças racionais e irracionais, ou seja, estas teorias estavam preocupadas com a forma como os sujeitos criavam significados, a forma como criavam a realidade em função das decisões que tomavam ou daquelas que evitavam tomar, e vêem o cliente como participante activo no processo de desenvolvimento de carreira (Taveira & Silva, 2008).

A intervenção vocacional, durante a infância e os primeiros anos da adolescência deve caracterizar-se pela oferta intencional e sistemática, através do currículo do ensino

básico, de informação e actividades que promovam o desenvolvimento vocacional dos alunos e, ainda, pelo envolvimento e cooperação mais efectivas entre os pais, os professores e os profissionais da orientação (Taveira, 1999).

1.2. Desenvolvimento vocacional

O desenvolvimento vocacional é um processo contínuo e usualmente irreversível (Lobato, 2001) e constitui-se como uma dimensão integradora do desenvolvimento global, sendo a trajectória que cada indivíduo faz das suas vidas pelos múltiplos papéis em que se concretiza a integração de todas as dimensões da existência e a sua promoção das múltiplas dimensões do desenvolvimento do sujeito (Gonçalves, 2000). O desenvolvimento vocacional é um processo que ocorre durante toda a vida do indivíduo com uma extrema importância na adolescência e na primeira juventude (Imaginário, 1990).

Imaginário (1990) propõe que o desenvolvimento vocacional se desenvolve em quatro estádios ou fases de desenvolvimentos que ligam a formação, a profissão e o emprego, as fases são: a preparação, o estabelecimento, a manutenção e a reforma (Imaginário, 1990). E estas fases têm em comum quatro tarefas mas com especificidades, de acordo com a fase em que se encontram. As tarefas são as seguintes: tomar decisões, implementar planos, conseguir um rendimento institucional (contextos de formação) ou organizacional (contextos de trabalho) adequado e adaptar-se às normas de funcionamento da instituição ou organização (Imaginário, 1990). As tarefas do desenvolvimento vocacional resolvidas com sucesso conduzem à satisfação e propiciam o sucesso na resolução de tarefas posteriores. Em relação ao insucesso, este

origina insatisfação pessoal, suscita a desaprovação dos outros e provoca dificuldades na superação de problemas seguintes (Imaginário, 1990).

A fase da preparação do desenvolvimento vocacional acontece por volta da adolescência e da juventude e tem como objectivo adquirir uma qualificação e obter uma ocupação com ela (Imaginário, 1990). Este objectivo pressupõe a resolução com sucesso de tarefas como: 1) avaliar atributos pessoais e do mundo do trabalho na perspectiva da antecipação da entrada na vida activa; 2) tomar decisões vocacionais relacionadas com o futuro ingresso no mundo do trabalho; 3) implementar planos com vista à preparação profissional; 4) demonstrar rendimento adequado aos padrões do contexto de formação durante a preparação para o exercício profissional e ajustar-se às respectivas normas de funcionamento; 5) obter um emprego na profissão escolhida. Cada uma das tarefas pressupõe subtarefas que passamos a referir (Imaginário, 1990):

- Quanto à avaliação de atributos pessoais e do mundo trabalho na preparação para a entrada na vida activa importa apropriar-se de um vocabulário adequado para discutir os atributos pessoais e do mundo do trabalho; conhecer os recursos para avaliar os atributos e obter informações sobre as oportunidades educativas e profissionais; ser capaz de se servir desses recursos; decodificar a informação obtida e compreender as relações pessoais, exigências do trabalho e contexto socioeconómico e cultural;
- quanto à tomada de decisão vocacional relacionadas com o futuro ingresso no mundo do trabalho, importa perceber e assumir a necessidade de efectuar escolhas vocacionais; gerar alternativas em relação com os atributos pessoais e a informação escolar e profissional; fazer uma escolha vocacional inicial; planear a implementação dessa escolha e ser

capaz de realizar escolhas e planos alternativos se os iniciais não forem praticáveis;

- em relação à implementação de planos com vista à preparação profissional importa tomar consciência das exigências da preparação para a actividade profissional; identificar e seleccionar oportunidades de formação adequadas; realizar as diligências necessárias para obter preparação profissional e compreender a relevância dessa preparação para o exercício da profissão;
- em respeito à demonstração de rendimento adequado aos padrões do contexto de formação durante a preparação para o exercício profissional e de ajuste às respectivas normas de funcionamento é importante ter níveis de rendimento adequados à obtenção da preparação profissional; aderir às normas de funcionamento em vigor no contexto de formação; desenvolver relações interpessoais apropriadas com as pessoas significativas do contexto de formação de modo satisfazer as necessidades profissionais;
- por último, em relação à obtenção de um emprego na profissão escolhida é importante saber onde localizar oportunidades de emprego; extrair informação relevante das decisões das oportunidades de emprego, seleccionar oportunidades de emprego apropriadas tendo em conta os atributos pessoais e exigências profissionais e, o contexto organizacional do emprego, efectuar as diligências necessárias para explorar com sucesso as oportunidades de emprego através da preparação do currículo e de outros procedimentos de candidatura e entrevista, analisar as oportunidades e/ou ofertas em função do impacto que terá na sua vida

peçoal, saber aceitar ou rejeitar essas oportunidades e/ou ofertas de emprego e repetir as tarefas indispensáveis à procura de emprego, tantas vezes quantas as necessárias até à sua obtenção.

O percurso do desenvolvimento vocacional consiste na construção de um roteiro vocacional e peçoal entre as várias alternativas possíveis e pressupõe decisões sucessivas e dependentes que relacionam o que existe para escolher, o que se deseja e o que se é capaz de fazer (Imaginário, 1990). Isto baseia-se no processo de exploração vocacional significando que compreende a análise de si próprio no confronto com as actividades escolares, a ocupação dos tempos livres, os contactos com o mundo do trabalho e a experimentação, podendo também ser simulada ou real, de papéis profissionais (Imaginário, 1990). A exploração vocacional ganha importância na medida que se torna intencional, sistemática, orientada tanto para si como para o meio por iniciativa própria, comportamental e com efeitos na modificação do comportamento relevante no processo vocacional (Imaginário, 1990).

O planeamento, a realização e a integração das actividades de exploração vocacionalmente importantes garantem a maturidade vocacional que envolve os domínios afectivo, comportamental e cognitivo e tem como características as seguintes dimensões (Imaginário, 1990): 1) a cristalização, sendo a consistência e diferenciação dos interesses em relação às áreas profissionais e escolares; 2) a propriedade das preferências vocacionais significa que a consideração é ajustada aos recursos próprios, familiares e comunitários em relação ao nível de formação a alcançar; 3) a informação profissional consiste no conhecimento quer das profissões quer das formações que elas permitem aceder; 4) a natureza das experiências de trabalho, que consiste na relação entre as experiências e os projectos vocacionais; 5) aceitação de responsabilidade peçoal; 6) o planeamento, que significa tomar em consideração o projecto que se está a

realizar e que tem em conta as alternativas e as consequências das decisões a curto e médio prazo, idealizando o desempenho dos papéis profissionais e antecipando o estilo de vida; 7) por fim, a implementação, isto é dar os passos para concretizar as decisões tomadas.

As crianças começam a formular as suas escolhas vocacionais desde muito cedo, mesmo antes de frequentarem a escola (Taveira, 1999).

As crianças vão fazendo opções acerca das profissões, trabalhos e actividades devido à informação que recebem dos outros significativos e dos modelos que observam assim, quando entram no ensino básico, muitas crianças têm já noções mais ou menos claras sobre a existência de diferentes tipos de trabalho (Taveira, 1999).

Segundo Ginzberg (1951, citado por Taveira, 1999), cuja teoria está relacionada com a tomada de decisão e as escolhas profissionais, que considera como sendo um processo que se inicia no fim da infância e se prolonga até aos primeiros anos da vida adulta (Magalhães, 2005). Este autor falou no período da fantasia onde as tarefas desenvolvimentais, neste período, consistem na formação de uma imagem ou visão sobre o seu tipo de pessoa, na compreensão do significado do trabalho, no desenvolvimento da orientação para o mundo do trabalho, em aprender a organizar o tempo de modo a terminar uma tarefa (Taveira, 1999).

Este período, o da fantasia, engloba os primeiros dez anos de vida em que o jogo e a imaginação desempenham um papel importante no pensamento sobre o futuro (Taveira, 1999). É com estes processos e com a participação nas actividades escolares, de lazer e outras, que a criança vai tomando consciência do que é capaz de fazer bem, do que gosta e em que é semelhante e diferente dos outros e, enquadra conhecimento no seu auto-conceito (Taveira, 1999). No período da fantasia as escolhas assentam na

fantasia, nos símbolos de poder, de autoridade e de prestígio reflectidos nas actividades desempenhadas pelos adultos significativos ou por heróis reconhecidos e naquilo que parece excitante e agradável (Taveira, 1999). É muitas vezes possível identificar já diferenças de género no domínio profissional desejado: os rapazes tendem a escolher profissões orientadas para a actividade física e as raparigas expressam preferências pelos domínios dos serviços (Taveira, 1999). É importante que os adultos encorajem nas crianças, a fantasia e evitem introduzir elementos realistas prematuros sobre os papéis e contextos de trabalho ou sobre a relação entre os desejos e fantasias das crianças e as características do mundo profissional e escolar, não devendo preocupar-se em ajustar as escolhas das crianças a opções profissionais adequadas à sua situação porque, as suas preferências expressas nesta fase, são instáveis e de curta duração (Taveira, 1999).

A adolescência, quanto ao desenvolvimento vocacional, é caracterizada como uma fase de transição da fantasia para o realismo assim como um período de definição e de concretização de escolhas-tentativa onde os alunos deixam de tomar decisões baseadas na fantasia passando a basear-se nos seus interesses (Taveira, 1999). Se a preferência pelo mesmo tipo de profissões persistir, pode resultar de uma auto-avaliação dos interesses e preferências por certas disciplinas e de certas visões mais diferenciadas e estruturadas do mundo profissional e escolar (Taveira, 1999). Nesta fase, os adolescentes expressam as suas preferências vocacionais mas não se sentem ainda confiantes ou comprometidos com as mesmas, visto ainda não terem explorado o suficiente sobre si e sobre o exterior, não tendo ainda muitas certezas sobre o papel que gostariam de desempenhar no futuro (Taveira, 1999).

Actualmente, no desenvolvimento vocacional, o sujeito tem que desenvolver um conjunto de competências pessoais que assumem um papel fundamental no processo da gestão da sua carreira (Santos, 2003).

1.3. Teoria de Super

O desenvolvimento vocacional é um processo de crescimento e aprendizagem (Lobato, 2001), e é também um processo contínuo desde a infância até à velhice (Balbinotti, 2003). Com isto, a escolha da profissão é vista como algo dinâmico, resultado de uma série de pequenas decisões e não como uma decisão única e inalterável assim como os factores socioeconómicos, tecnológicos e ambientais, como família, comunidade, sociedade exercem uma influência significativa no desenvolvimento de carreira (Balbinotti, 2003; Oliveira, 2007). Sendo assim, as escolhas vocacionais são o resultado de um conjunto de decisões entre a pessoa e a sociedade em que ela está inserida.

Para Super (1990, citado por Magalhães, 2005), as características normais da carreira, ou seja, o nível de ocupação, a frequência e a duração dos empregos, são determinados pelo nível socio-económico dos pais, pela capacidade intelectual e pela educação recebida assim como pelas características de personalidade que engloba os interesses, necessidades, valores e auto-conceitos e pela maturidade de carreira e oportunidades que aparece. Assim, a maturidade é definida como a capacidade do indivíduo para enfrentar as tarefas de desenvolvimento com as quais ele é confrontado como consequência do seu desenvolvimento social e biológico e das necessidades da sociedade às outras pessoas que alcançam este estado de desenvolvimento (Balbinotti, 2003).

Segundo Super, na sua Perspectiva Transcultural da Noção de Maturidade Vocacional, os factores socioeconómicos e ambientais podem influenciar o desenvolvimento vocacional. Ele considera que estes factores podem condicionar o processo de duas maneiras, a primeira delas refere-se às oportunidades de

desenvolvimento que facilita ou dificulta e, a segunda à procura de modelos ocupacionais e de auto-conceitos (Balbinotti, 2003).

Este autor elaborou dois modelos gráficos que simplificam o desenvolvimento de carreira, como um processo que se desenvolve ao longo a vida (life span), nos vários contextos sociais (life space) e como os factores biológicos, psicológicos e socioeconómicos influenciam (Oliveira, 2007). O primeiro modelo é o Arco-íris da vida e da carreira que apresentamos na figura. 1 (Oliveira, 2007).

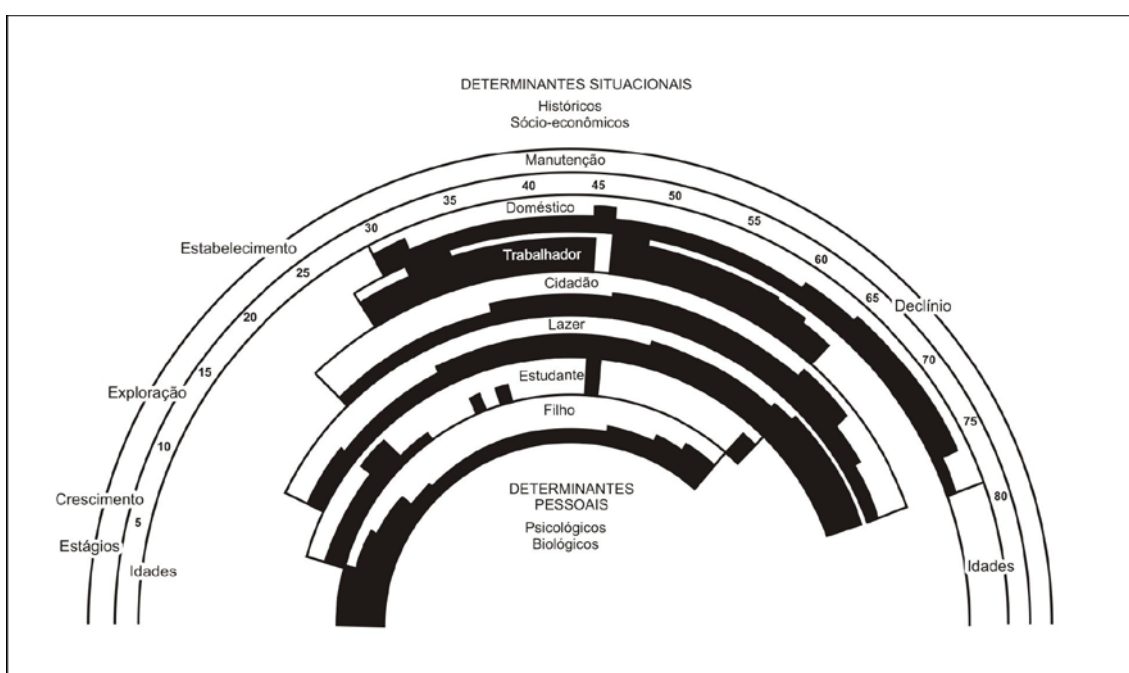


Fig. 1: Arco-íris da Vida (adaptada de Oliveira, 2007, pp.39)

Assim, na parte externa do Arco-íris estão os estádios do desenvolvimento de carreira e as idades aproximadas de ocorrência. No modelo são visíveis cinco estádios do desenvolvimento de carreira desenvolvidos por Super e, para cada estágio, é exigido dos indivíduos a realização de tarefas específicas para que possam avançar com sucesso para o estágio seguinte. A prontidão leva os indivíduos realizarem as tarefas do desenvolvimento com as quais são confrontados, de acordo com a idade e experiência, e

é denominada maturidade de carreira (Oliveira, 2007). As etapas descritas por Super (1957, 1990) foram:

- o crescimento que diz respeito às tarefas iniciais de preparação para a vida pela educação e formação e vai até à adolescência. Esta etapa está subdividida nos subestádios da Fantasia (0-4 anos), dos Interesses (7-10 anos) e da Capacidade (10- 14 anos) e define-se pelo desenvolvimento de necessidades, interesses, capacidades e atitudes associadas ao auto-conceito, onde a criança desenvolve uma visão acerca de si própria como trabalhadora e avalia o seu potencial para a realização e começa a adquirir as atitudes e competências que determinarão o seu futuro sucesso no mundo escolar e profissional (Taveira, 1999; Magalhães, 2005);
- a exploração centrada preferencialmente na procura de informação sobre profissões e cursos – a partir da adolescência, Super considerava que as bases da exploração vocacional e dos interesses, valores e atitudes afectam os processos de tomada de decisão e de ajustamento vocacional (Taveira, 1999);
- o estabelecimento que se relaciona com a entrada no mundo do trabalho – juventude (Gonçalves, 1997), aqui o sujeito já efectuou uma escolha profissional procurando estabilidade (Lobato, 2001). Nesta etapa as tarefas envolvidas são de estabilização, consolidação e progresso na área ocupacional (Magalhães, 2005);
- a manutenção que é a fase do apogeu do emprego da carreira. Nesta fase as tarefas englobam conservar e inovar (Lobato, 2001);
- o declínio ou reforma (Gonçalves, 1997) em que o desafio, nesta fase, é organizar um novo estilo de vida (Lobato, 2001). Nesta etapa há um declínio no interesse e energia no trabalho, delegando as suas tarefas para os mais jovens (Magalhães, 2005).

O segundo modelo gráfico desenvolvido foi o Modelo dos Arcos, que apresentamos na figura. 2.

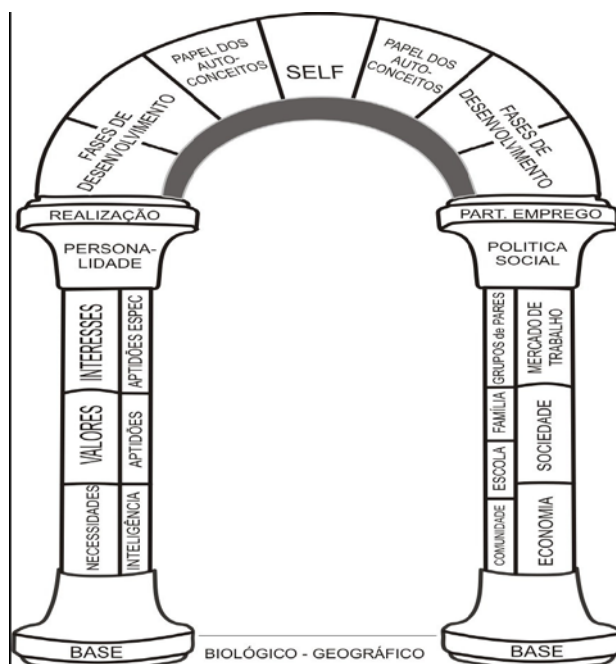


Fig. 2: Modelo dos Arcos (adaptada de Oliveira, 2007, pp. 45)

Este modelo tinha o objectivo de simplificar a influência dos factores biológicos, psicológicos e socioeconómicos do desenvolvimento de carreira. Assim, na base estão representadas as origens biológicas e geográficas, nas laterais estão representadas as características psicológicas (Oliveira, 2007). No pilar da direita, estão as características sociais que englobam os recursos económicos, economia, família, mercado de trabalho entre outros; no pilar da esquerda, estão as características da personalidade que decorrem durante as escolhas profissionais (Oliveira, 2007; Silva, 2008). Os dois pilares interagem entre si representando assim a dinâmica entre os factores individuais e sociais (Oliveira, 2007).

Para Super (1990, citado por Silva, 2008), a escolha profissional está relacionada com a implementação do auto-conceito tendo em conta as escolhas pois são consequência da relação do papel que o sujeito representa num determinado contexto.

Segundo Marcia (1964,1966, 1980 citado por Silva & Taveira, 2004), o processo de formação da identidade engloba duas tarefas relacionadas, a experiencição de um período de crise em questões relacionadas com a escolha vocacional e o grau de compromisso nas escolhas realizadas. Este período de crise leva a um período de exploração e de questionamento focado na tomada de decisão vocacional, mas também nas crenças religiosas ou no papel sexual (Silva & Taveira, 2004). Assim, Marcia (1993, Papalia,Olds & Feldman, 2001) definiu a identidade vocacional através de quatro estatutos. O estatuto da identidade realizada (Papalia et al, 2001), designa as pessoas que experimentam um período de exploração, isto é, o levantamento de dúvidas sobre os valores e crenças e o questionamento de alternativas e um investimento, mais ou menos firme, em relação aos planos vocacionais (Taveira & Campos, 1987). O segundo estatuto, difusão de identidade, é caracterizado pela ausência de crise, exploração e compromisso não havendo preocupação com as escolhas e tomadas de decisão (Papalia et al, 2001; Sparta, 2003). O terceiro estatuto, o da moratória, engloba os indivíduos que vivem em crise e, embora o compromisso ainda não tenha sido feito o sujeito tem expectativas em relação a ele (Papalia et al, 2001; Sparta, 2003). O estatuto forclusão é caracterizado pela ausência de crise e de exploração mas as escolhas do sujeito já estão feitas (Papalia et al, 2001; Sparta, 2003). Taveira e Campos (1987) referem um quarto e quinto estatuto relativamente à identidade vocacional de Márcia, que são: o estatuto difusão-difusão que espelha uma exploração artificial de investimentos e por fim, o estatuto difusão-sorte que é caracterizado pela ausência de investimentos e pela dependência na sorte ou destino no que diz respeito às tomadas de decisão (Taveira & Campos, 1987). Com isto, Marcia abordou uma ideia importante a ideia da exploração que o sujeito deve fazer antes de tomar uma decisão (Sparta, 2003).

Dada a influência da formação do auto-conceito no processo de desenvolvimento vocacional, é importante facultar experiências directas de desenvolvimento do auto-conceito e da auto-compreensão bem como oportunidades para aprender a assumir responsabilidades pelas suas decisões e acções e para compreender a relação entre os estudos, as profissões e os empregos (Taveira, 1999).

1.4. Tomada de decisão vocacional

A tomada de decisão vocacional é influenciada pelas representações positivas e negativas das profissões desempenhadas pelos pais e pelos outros significativos e vão ter importância na escolha profissional que o aluno faz (Königstedt & Taveira, 2010).

A exploração vocacional é um elemento importante na tomada de decisão vocacional visto estar relacionada com a capacidade do sujeito tomar uma decisão (Königstedt & Taveira, 2010).

O processo de tomada de decisão é influenciado pela quantidade e qualidade das decisões a tomar, pelo sucesso e satisfação proporcionados por decisões anteriores, por questões temporais e pelo nível de motivação (Imaginário, 1990). A tomada de decisão vocacional não está apenas relacionada em escolher uma determinada profissão mas está também relacionada com o desenvolvimento de capacidade de resolução de problemas (Silva, 2008).

Assim os jovens adoptam variadas estratégias de tomada de decisão as quais variam consoante as situações vocacionais, entre outras. Estas estratégias são possíveis de tipificar em três grandes categorias, (Imaginário, 1990): 1) a estratégia impulsiva ou abandonadas ao destino, ao acaso, à sorte; 2) estratégias complacentes, deixadas à iniciativa dos outros, também como resultado da exploração de alternativas que conduz

à confusão ou à paralisia; 3) estratégias racionalmente planejadas e provisoriamente adiadas, em qualquer dos casos analíticas e criativas.

A utilização das estratégias acima mencionadas depende dos níveis de raciocínio vocacional, que são: no primeiro nível as escolhas vocacionais são influenciadas pelos desejos e vontades imediatos com uma compreensão limitada das necessidades individuais e das características e condições do trabalho que influenciam o comportamento; no segundo nível, as escolhas vocacionais são influenciadas pelos interesses pessoais limitados e circunstanciais; no terceiro nível, as escolhas vocacionais são influenciadas pela vontade dos outros, com pouca consideração acerca das implicações a longo prazo no próprio comportamento; no quarto nível, as escolhas vocacionais já revelam compreensão pelos valores pessoais e a integração desses valores com as exigências profissionais; no quinto e último nível, as escolhas vocacionais refletem a integração plena dos valores pessoais e das tarefas vocacionais relevantes, uma compreensão do ponto de vista dos outros e a consideração pelo impacto do seu comportamento nos outros (Imaginário, 1990).

Para se realizar uma escolha têm que estar reunidas três condições: primeiro, é necessário pelo menos duas opções de escolhas e que estas sejam percebidas como prováveis; segundo, é necessário, também, motivação para realizar a escolha e, por fim, liberdade de optar pela decisão escolhida (Cunha & Faria, 2009).

Vários estudos apontam para que crianças com 14 anos já possuam a capacidade de comparar o mundo de trabalho com as suas próprias capacidades e tornam-se mais conscientes relativamente ao desempenho do seu papel de trabalhador e com isto a tomada de decisão vocacional tornam-se cada vez mais próxima (Araújo, 2009).

1.5 Indecisão vocacional

A indecisão é caracterizada pela ausência ou incerteza da formulação de uma escolha de carreira (Faria, Taveira & Saavedra, 2008).

A indecisão vocacional é definida como a incapacidade do sujeito em seleccionar ou comprometer-se com uma decisão que terá como consequência a preparação e a entrada numa profissão (Santos, 2000).

A indecisão vocacional não deve ser vista como algo negativo para o sujeito, mas sim como uma fase normativa do desenvolvimento vocacional (Carmo & Costa, s/d). A indecisão vocacional permite estimular o envolvimento autónomo nas actividades de exploração, assim como pode ser desencadeada pelo confronto de demasiada informação ou inadequada em termos desenvolvimentais (Faria, Taveira & Saavedra, 2008).

A abordagem epidemiológica pretendia determinar a percentagem de estudantes indecisos no que diz respeito ao seu futuro profissional e escolar. Nesta abordagem, o estudante indeciso era visto como um indivíduo incapaz de optar por um percurso escolar ou por uma profissão e esta capacidade era vista como prejudicial e negativa. Por sua vez, um estudante decidido era percebido como alguém com maturidade pessoal (Santos & Coimbra, 1994/95).

A abordagem diferencial tinha como objectivo avaliar as diferenças entre os estudantes decididos e indecisos (Santos & Coimbra, 1994/95). Embora vários estudos tenham sido realizados para atingir este objectivo o facto é que não se conseguiu criar um grupo de características credíveis acerca dos dois tipos de estudantes (Santos & Coimbra, 1994/95). As razões para que tal acontecesse foram várias: falta de suporte teórico que orientasse as investigações, reduzida sofisticação psicométrica dos

instrumentos para a avaliação da indecisão vocacional e o grupo de indivíduos indecisos não teria características homogéneas (Santos & Coimbra, 1994/95).

A abordagem desenvolvimental enfatiza o processo que leva à indecisão e não a indecisão em si. O processo de escolha de uma profissão está relacionado com o processo de construção da identidade, isto é, quando um jovem não conseguiu construir devidamente a sua identidade normalmente questiona-se sobre quem é e o que é capaz de fazer (Santos & Coimbra, 1994/95). Nesta abordagem o importante é a promoção do desenvolvimento humano, de possibilitar oportunidades para que os estudantes possam ter através do desafio e o apoio e progredir de um estágio inferior para um superior (Santos & Coimbra, 1994/95). Na abordagem desenvolvimental a ideia de que a indecisão vocacional é algo negativo é posta de parte, mas sim é vista como modo de desenvolvimento para o indivíduo (Santos & Coimbra, 1994/95).

Uma outra abordagem desenvolvida relacionada com a indecisão vocacional foi a sistémica baseada nas teorias familiares sistémicas. Aqui a indecisão vocacional pode espelhar um esforço para lidar com questões multigeracionais não resolvidas. Frequentemente, o jovem tem dificuldade em escolher uma alternativa vocacional, uma vez que tem receio de desiludir os pais (Santos & Coimbra, 1994/95).

Segundo Dysinger (1950, citado por Santos, 2000) a indecisão pode comportar dois grandes grupos: no primeiro, o indivíduo procura adiar a questão ou a ponderar as várias alternativas. O importante é levar a que o indivíduo explore de uma forma mais aprofundada o mundo vocacional; no segundo grupo, o indivíduo tem medo da decisão devido a esta ser vista como um plano definitivo.

Dentro da indecisão vocacional podemos falar em dois tipos de indecisão: a transitória e a crónica ou generalizada. A primeira é de carácter desenvolvimental e é

caracterizada pelas dificuldades ao nível das escolhas profissionais, o que faz com que o indivíduo explore e avalie várias alternativas tendo em conta as suas características pessoais confrontando as diferentes áreas profissionais e de formação para consequentemente tomar uma decisão consistente (Santos, 2000), e necessita de informação acerca do seu self e sobre as ocupações (Cunha & Faria, 2009). A segunda é caracterizada pela incapacidade de um sujeito tomar uma decisão vocacional mesmo tendo as condições necessárias para que o faça e estas dificuldades de tomar decisão são também visíveis em outras áreas da vida do sujeito (Santos, 2000). Estes sujeitos tendem a rejeitar várias escolhas devido ao medo do compromisso, têm percepção de baixos níveis de capacidade de resolução de problemas, assim como crenças negativas de auto-eficácia na tomada de decisão (Cunha & Faria, 2009).

Síntese

Neste capítulo pretendemos demonstrar a importância da orientação vocacional no desenvolvimento pessoal do indivíduo, para que este desenvolva a capacidade de tomada de decisão vocacional.

Com isto, foi apresentada uma breve revisão histórica da orientação vocacional para justificar a sua importância nos dias de hoje. Falamos também do desenvolvimento vocacional visto ser importante para o desenvolvimento de competências fundamentais no processo de gestão de carreira por parte do sujeito e devido ao facto de abordar a exploração vocacional, tornando-se assim, pertinente para o desenvolvimento do tema da dificuldade de tomada vocacional.

Na parte da tomada de decisão vocacional, falámos das estratégias utilizadas assim como os níveis de raciocínio que são utilizados para a realização das mesmas.

Com a tomada de qualquer tipo de decisão existem indivíduos decididos e indecisos daí termos abordado a indecisão vocacional, através das suas abordagens assim como os tipos de indecisão existentes.

No desenvolvimento vocacional, já acima mencionado, um autor relevante neste tema foi Super (1990) daí ter destaque, não só no primeiro capítulo mas também no capítulo seguinte devido ao facto de este considerar o auto-conceito um factor importante na tomada de decisão vocacional, na escolha profissional do sujeito.

Assim sendo, no capítulo II falaremos do auto-conceito, das suas definições e desenvolvimento, da auto-estima, da diferença e das semelhanças existentes entre estes dois conceitos assim como a importância do auto-conceito na orientação vocacional.

Capítulo II: Auto-Conceito e Auto-Estima

Introdução

A evolução do estudo do auto-conceito deu-se a partir década de 70, com o autor James William (1980, citado por Costa, 2000), sendo este o primeiro autor a dar importância a este conceito na perspectiva psicológica (Costa, 2000). É nesta altura, com o desenvolvimento dos estudos que ocorre um reconhecimento da importância dos factores motivacionais que levam uma maior adaptação e sucesso escolar dos indivíduos (Costa, 2000).

Neste capítulo iremos abordar o auto-conceito onde falaremos das suas definições, das suas características assim como das várias dimensões do auto-conceito existentes (físico e académico). Abordaremos também o seu desenvolvimento e as fases pelo qual esse desenvolvimento passa.

Como a auto-estima é um constructo indissociável do auto-conceito, consideramos relevante abordar também este conceito. Assim, falaremos acerca das suas definições e as suas componentes. As diferenças e semelhanças que existem entre o auto-conceito e auto-estima, assim como a relação entre o auto-conceito e a orientação vocacional, serão também objectivo de estudo neste capítulo.

2.1. Auto-conceito

Snygg e Coombs (1949, citados por Costa, 2000) consideravam o auto-conceito como o núcleo da personalidade e como sendo a imagem subjectiva que cada sujeito tem de si próprio.

O auto-conceito, na sua construção, é um processo contínuo (Custódio, Domingues, Vicente, Silva, Dias & Coelho, 2010) sendo também um constructo multidimensional que engloba atitudes e sentimentos relacionados com as capacidades, aparência e aceitabilidade social dos sujeitos, caracterizando-se um elemento central da personalidade funcionando como organizador da acção a qual pode inibir ou facilitar sendo positivo ou negativo (Faria & Azevedo, 2004).

Sendo um construto multidimensional, o auto-conceito tem também um carácter multifacetado pois o sujeito constrói variadas imagens acerca de si próprio que se alteram com os contextos e com a fase do ciclo da vida em que se encontra (Faria & Azevedo, 2004). A dimensão global do auto-conceito engloba a auto-aceitação e a auto-avaliação relacionada com as várias dimensões do próprio sujeito (Faria & Santos, s/d).

Visto ser um constructo multidimensional, o auto-conceito é assim organizado e estruturado, ou seja, o sujeito organiza e estrutura as suas experiências dando-lhes significado; hierárquico, isto significa que parte de uma dimensão geral para situações específicas da vida do sujeito; estável, o auto-conceito geral é estável mas à medida que vamos descendo na hierarquia devido a situações específicas da vida do sujeito, este vai-se tornando menos estável; desenvolvimental, o auto-conceito vai-se tornando multifacetado devido ao desenvolvimento do sujeito; avaliativo e descritivo, isto significa que o sujeito tem a capacidade de se descrever nas variadas situações assim como avaliar-se, e estas avaliações podem ser elaboradas com base no ideal ou no seu grupo de referência; e, por último, é diferenciável, pode ser diferenciados de outros construtos com os quais estabelece relações (Cruz, 2000).

Segundo Vaz Serra (1986), o auto-conceito é composto por: auto-imagens que são originadas pelas observações do próprio sujeito; auto-estima; auto-conceito real e

ideal sendo no intermédio destas duas dimensões que o indivíduo encontra a auto-aceitação; e as identidades. Este autor também falou de quatro componentes que envolvem o auto-conceito: primeiro, a maneira como as pessoas percebem o indivíduo vai originar um fenómeno chamado “de espelho”, o leva a que o indivíduo se observe como os outros o percebem; segundo, a consciência que o indivíduo tem acerca do seu desempenho nos mais variados contextos; terceiro, a comparação do seu comportamento com os pares; por último, a avaliação do seu comportamento em relação aos valores dos grupos normativos (Gomes, 2007; Silva, 2009; Simão, 2005).

A sua organização engloba um sistema de dimensões que são elas a auto-confiança e a auto-estima, e um conjunto de domínios sendo eles o auto-conceito académico, auto-conceito físico e auto-conceito social (Simão, 2005).

É importante que os sujeitos tenham consciência do seu auto-conceito pois isto vai influenciar o seu comportamento e estes comportamentos e actividades são relevantes para a construção do *self* (Simão, 2005). E se estas actividades e comportamentos são positivas para o indivíduo, irão levar a que este tenha atitudes positivas face a ele próprio (Simão, 2005). E isto irá influenciar também a auto-estima (Virgolim, Fleith & Neves-Pereira, 1999). Os sujeitos podem desenvolver um auto-conceito irrealista devido a uma série de factores: o feedback dos outros significativos, comparação com os outros e a pressão do contexto que se torna mais exigente e competitivo (Faria, 2005)

O auto-conceito, segundo Shavelson, Hubner e Stanton (1976), obedece a uma hierarquia estando no topo da mesma o auto-conceito geral que engloba o auto-conceito académico e não académico. No primeiro estão as áreas do domínio da aprendizagem, e

no segundo, refere-se aos domínios social, físico e emocional (Faria & Figueiredo, 2000; Peixoto, 2003).

No contexto académico, o auto-conceito está relacionado com a capacidade de prever o seu rendimento escolar, da adaptação social e do bem-estar psicológico global dos alunos, definindo-se assim, como o conjunto de percepções do indivíduo acerca de si mesmo e das suas capacidades e competências pessoais em diferentes domínios, sendo estes: o escolar, o social, o físico e o emocional (Faria & Azevedo, 2004). Um auto-conceito académico positivo implica um bom rendimento escolar, tendo consequências nas opções vocacionais, aspirações educacionais e comportamento do indivíduo na escola (Peixoto, 2003).

O auto-conceito físico engloba a aparência física (atractividade física, condição física, peso, altura, forma como veste e como se apresenta) e a auto-estima global. Estudos realizados em Portugal mostram que o aspecto físico contribui para a melhoria das relações sociais com os pares assim como para o aumento da auto-estima global. O auto-conceito físico está relacionado com transformações, não só no contexto social, mas também as provocadas pela idade, hábitos alimentares, cuidados de saúde e pela actividade física (Faria, 2005).

Para a sua avaliação, o auto-conceito é visto como um fenómeno íntimo e pessoal, as escalas são de auto-avaliação e não é feita pelo observador (Serra, 1986).

2.2. Desenvolvimento do auto-conceito

O auto-conceito começa a desenvolver-se desde os primeiros anos de vida do sujeito através das suas aprendizagens (Virgolin et al, 1999), e vai evoluindo ao longo

do desenvolvimento do sujeito, apresentando uma maior estabilidade com a passagem pelas diferentes fases da adolescência visto ser nesta fase que se verifica uma mudança mais significativa (Gomes, 2007; Simão, 2005).

As auto-descrições que o sujeito faz de si próprio vão evoluindo desde a infância até a adolescência comportando assim quatro fases. Na primeira, o *self* é percebido como uma dimensão separada, assim as crianças descrevem os seus comportamentos e sentimentos. Na segunda fase, que surge no meio para o final da infância, o *self* é definido em comparação aos outros e às normas estabelecidas. Na terceira fase, que surge no início da adolescência, os atributos sociais vão influenciar as interações do sujeito. Na quarta fase, que surge no fim da adolescência, o *self* é influenciado pelas crenças do sujeito assim como planos de vida e filosofias pessoais (Cruz, 2000).

À medida que o sujeito se desenvolve, o seu auto-conceito vai-se tornando menos concreto e mais abstracto (Cruz, 2000).

2.3. Auto-estima

A auto-estima, segundo Marsh e Yeung (1997), é definida como uma componente avaliativa do *self*, ou seja, uma avaliação global feita pelo próprio indivíduo acerca de si mesmo. Se esta é alta ou baixa, vai influenciar o comportamento, a emoção, a motivação e o conhecimento do sujeito (Simão, 2005). A auto-estima global é a soma dos juízos de valor que o sujeito faz de si próprio e esta avaliação engloba várias componentes como o valor pessoal, respeito por si mesmo, auto-confiança e amor próprio (Faria, Pepi & Alesi, 2004). Esta respeita a forma como o sujeito nomeia as suas metas, se aceita a si próprio, valoriza o outro (Bandeira & Hutz,

2010). A percepção que o sujeito tem do seu próprio valor é fundamental para a auto-estima (Bandeira & Hutz, 2010).

A auto-estima revela até que ponto o indivíduo está satisfeito com ele próprio, daí caracterizar-se a auto-estima como baixa ou elevada (Peixoto, 2003). Esta tem uma componente afectiva, nomeadamente sentimentos positivos e negativos, afectos ou o humor (Peixoto, 2003). A auto-estima, enquanto processo avaliativo, leva a que o sujeito avalia as suas qualidades e desempenhos, fazendo julgamentos sobre si próprio, englobando os sentimentos de bom e mau relativamente à sua própria identidade (Gouveia, 2003)

Para ocorrer o desenvolvimento da auto-estima é necessária uma motivação favorável para tal, e é influenciada pelas pessoas significativas ao sujeito assim como pelo próprio sujeito criando a sua própria conduta (Simão, 2005). Com isto, a auto-estima leva o sujeito a agir e motiva-o para atingir os seus objectivos (Toro, Restrepo, Portilla & Ramírez, sd).

Segundo Coopersmith (1967), a auto-estima é composta por quatro componentes: primeiro, o poder que significa a capacidade de influenciar e controlar os outros; segundo, os outros significativos levam à aceitação, atenção e afeição aos outros; terceiro, a virtude que engloba os princípios morais e éticos pelos quais o indivíduo segue; e por último, a competência bem sucedida que é atingida na tentativa de realizar e procurar objectivos e atingir elevados níveis de excelência (Gouveia, 2003).

Visto a auto-estima ter auto-avaliações positivas e negativas, o indivíduo desenvolve defesas contra as suas limitações, dando assim pouco importância aos atributos negativos. Mas estas avaliações são importantes para o sujeito assim como as avaliações dos seus significativos (Gouveia, 2003). Os indivíduos com alta auto-estima

persistem e progridem mais perante tarefas difíceis, comparativamente com indivíduos com baixa auto-estima (Bandeira & Hutz, 2010).

Só no período escolar é que as crianças conseguem avaliar as suas competências de se tornam importantes para a modelagem e manutenção no sentido de valor pessoal. Antes desta idade, as crianças subestimam as suas capacidades devido ao facto de ainda não possuírem competências cognitivas e sociais para se compararem com os outros. Nesta fase, as crianças tendem a ter uma visão global do *self*, sendo que os pais contribuem para formação da auto-estima (Papalia et al, 2001).

Segundo Harter (1996, citado por Costa, 2000), as crianças mais novas não possuem consciência da auto-estima como conceito verbalizado assim como os domínios não estão distintamente diferenciados. Estes domínios vão sendo diferenciados com o desenvolvimento ao longo da infância, adolescência e idade adulta (Costa, 2000).

2.4. Diferenças e semelhanças entre auto-conceito e auto-estima

Alguns autores como Marsh (1993), Hoge e colaboradores (1995) (citados por Peixoto, 2003) não distinguem a auto-estima e o auto-conceito. Assim em alguns trabalhos podemos encontrar os termos auto-conceito ou auto-estima avaliando os mesmos conteúdos (Peixoto, 2003).

Mas existem diferenças e podemos constatar que uma delas tem a ver com o auto-conceito comportar uma componente mais cognitiva, sendo definido como um conjunto de percepções que o indivíduo tem acerca de si, enquanto a auto-estima comporta uma componente mais afectiva da representação que o sujeito constrói sobre si (Custódio, Domingues, Vicente, Silva, Dias & Coelho, 2010). Com isto, a auto-estima está mais relacionada com o bem-estar psicológico (ansiedade, depressão,

felicidade, irritabilidade, satisfação pessoal, entre outros estados) e o auto-conceito está mais relacionado com a natureza comportamental (Peixoto, 2003).

Embora o auto-conceito e auto-estima avaliem o *self*, fazem-no de formas distintas (Peixoto, 2003).

2.5. O auto-conceito e a Orientação Vocacional

O auto-conceito nos termos ocupacionais, o sujeito vai-se identificando com os modelos dos adultos assim como experimentar papéis onde apreende determinados atributos das ocupações, e isto pode ocorrer de variadas maneiras: a identificação com o adulto pode levar que o sujeito opte por ter a mesma profissão, aqui o auto-conceito pode ser descartado quando submetido a um teste de realidade; experimentar papéis, o sujeito pode traduzir o seu auto-conceito de forma adequada; conhecer os atributos assim como ter consciência que os mesmos são relevantes para determinada profissão (Lobato, 2001). Assim sendo, a forma como o sujeito reagiu no passado e desenvolveu o seu auto-conceito vai decidir por uma ocupação (Lobato, 2001). Visto isto, como os sujeitos são diferentes relativamente ao auto-conceito também irão escolher diferentes ocupações.

Alguns autores defendiam que o auto-conceito estava relacionado com a preferência profissional, isto significava que o sujeito colocava em termos ocupacionais a pessoa que ele é e tentava implementar o auto-conceito que tinha de si próprio (Paradiso, 2008).

Embora anteriormente já tínhamos abordado as teorias de Super (1990), este autor torna-se mais uma vez relevante para ser referido neste ponto.

Segundo Super (1936, citado por Paradiso, 2008), este definiu o termo auto-conceito vocacional os atributos do *self* (interesses, valores, capacidades e escolhas) são importantes pelo sujeito, na questão vocacional. Esta teoria põe em foco a singularidade de cada sujeito não tentando procurar semelhanças com outros indivíduos (Paradiso, 2008). Este autor desenvolveu a diferença entre dimensões e metadimensões do auto-conceito. As dimensões abordam os traços de personalidade que os sujeitos atribuem a si e aos outros e que se relacionam como o conteúdo da escolha. As metadimensões são a auto-estima, a clareza, a abstracção, o realismo, a certeza e a estabilidade e estão relacionadas com o processo de escolha (Paradiso, 2008).

2.6. O auto-conceito e as variáveis sociodemográficas: o NSE; o ano de escolaridade; e o sexo

2.6.1. O NSE

No que diz respeito ao nível sócio-económico, existem estudos onde não se encontram diferenças ao nível no auto-conceito em relação à classe social em que o sujeito se insere mas, na maioria dos casos, os estudos apontam para que os sujeitos que apresentem um nível de auto-conceito mais elevado quando pertencentes a classes mais altas (Manso, 2010). No contexto português, os estudos apontam para que os sujeitos de NSE mais alto apresentem um auto-conceito mais elevado, isto poderá dever-se ao facto de os alunos de NSE mais baixo terem, normalmente, um rendimento escolar inferior, o que pode originar auto-percepções negativas levando a um baixo auto-conceito académico (Teixeira, 2010). Assim, alguns estudos revelam que crianças de NSE mais baixo se revelam mais conservadoras relacionados com o trabalho que podem desempenhar. Também revelam que estas crianças têm menos informação relacionada

com as profissões (Araújo, 2009). Com isto, podemos constatar que o NSE pode influenciar a compreensão acerca do mundo de trabalho assim como as profissões que poderão desempenhar futuramente.

2.6.2. O Ano de escolaridade

Em relação ao ano de escolaridade, vários autores (Kawarsh, Kerr & Clewes, 1985; Litovsky & Dusek, 1985; Harter, 1983; Montemayor & Eysen, 1977; Espinar, 1982; Montané, 1983; Musitu, 1984 citados por Costa, 2000) observaram uma diminuição do auto-conceito com a escolaridade, isto devido a alguns factores: percepção dos alunos do 9º ano têm maior exigência e autoridade familiar relativamente aos alunos do 7º e 8º anos, uma maior preocupação com os outros e justiça social, uma diminuição da motivação dos anos mais avançados ou o insucesso escolar. O estudo realizado com crianças e adolescentes portugueses a frequentarem desde o 5º ao 9º anos mostra uma diminuição, ao longo da escolaridade, do auto-conceito, sendo só a partir do 9º ano que o auto-conceito estabiliza com a excepção do auto-conceito físico que parece travar a sua diminuição por volta do 7º ano de escolaridade (Fontaine, 1991).

2.6.3. O Sexo

No que diz respeito ao sexo, existem condicionantes de ordem cultural, social e familiar, levando a favorecer a auto-afirmação do sexo masculino (Veiga, 1995; Manso, 2010). Com isto, a responsabilidade, autonomia, as práticas de disciplina familiar e condições educativas não são iguais para os dois sexos, levando assim a que a pressão cultural para o sucesso escolar é diferente para ambos os sexos, sendo maior para o sexo

masculino, como alguns estudos indicam (Veiga, 1995; Manso, 2010). Estudos (Klomstern et al., 2004, citado por Manso, 2010) indicam que em crianças e adolescentes, o auto-conceito físico é mais alto no sexo masculino, querendo isto dizer que os rapazes têm uma pontuação mais alta comparativamente com as raparigas, no auto-conceito físico geral. Alguns estudos referem que as raparigas, comparativamente com os rapazes, têm baixo auto-conceito a matemática e alto auto-conceito verbal, isto pode ocorrer devido aos estereótipos transmitidos pelos outros significativos, que tem o seu pico na adolescência, podendo assim contribuir para a divergência entre os rapazes e raparigas, nas avaliações do auto-conceito (Costa, 2000). É no domínio físico que as diferenças são mais notórias, a competência física é mais valorizada nos rapazes, assim como na aparência física os rapazes têm um auto-conceito mais alto comparativamente com as raparigas (Costa, 2000). Segundo Harter (1996, citado por Costa, 2000) sugere que as raparigas consideram a atractividade física mais importante que os rapazes, estas estão menos satisfeitas com a aparência e, isto leva a que tenham um baixo auto-conceito nesta área (Costa, 2000).

Síntese

Neste capítulo fizemos uma abordagem no sentido de mostrar a importância do auto-conceito visto este ser uma componente fundamental da personalidade do sujeito assim como a auto-estima que contribui para o bem-estar psicológico do indivíduo.

Assim, abordamos algumas definições do auto-conceito, a sua composição, assim como a diferenciação entre auto-conceito académico e não académico, definindo o auto-conceito físico. Visto este construto desenvolver-se ao longo da vida do sujeito abordamos também o seu desenvolvimento.

Quando se fala auto-conceito, este vem sempre associado à auto-estima, daí ter sido relevante a definição desta última assim como as suas componentes. Sendo também notória a importância de falar das semelhanças e diferenças do auto-conceito e da auto-estima, visto que alguns autores considerarem que são ambas o mesmo conceito, outros definem-nos como construtos dissociáveis, com características diferentes e com objectivos de avaliação distintos.

Por fim, neste capítulo abordamos a relação do auto-conceito com a orientação vocacional, dado que considerar o auto-conceito é importante na tomada de decisão vocacional. Assim, falamos também do auto-conceito em função do nível sócio-económico, ano de escolaridade e do sexo dos sujeitos.

No capítulo seguinte abordaremos o estudo realizado com as variáveis (sexo, NSE, sexo, falta de prontidão, aceitação social, auto-conceito global, competência escolar e auto-estima) já devidamente definidas nos capítulos I e II.

Capítulo III: Estudo Empírico

Introdução

Sendo a tomada de decisão um assunto ainda com muito por explorar consideramos pertinente realizar um estudo empírico abordando este tema juntamente com o auto-conceito.

Assim, neste capítulo começamos por abordar o objectivo geral do estudo em questão, sendo ele: analisar a relação entre as dificuldades de tomada de decisão vocacional, nomeadamente a falta de prontidão, e ao auto-conceito, em função do nível sócio-económico, ano de escolaridade e sexo e, de seguida, referimos os objectivos específicos. Serão definidas as variáveis utilizadas no estudo sendo elas: o sexo, o nível sócio-económico, o ano de escolaridade, o auto-conceito global, as dificuldades de tomada de decisão vocacional (falta de prontidão), a aceitação social, a competência escolar e a auto-estima.

Falaremos do método utilizado neste estudo que engloba os participantes, constituídos por 63 alunos, do 8º e 9º anos, de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os 13 e 17 anos, os materiais, que são: o Questionário sobre as Dificuldades de Tomada de Decisão Vocacional, a Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima e o Questionário Sócio-Demográfico; o procedimento utilizado para a recolha dos dados; a apresentação dos resultados obtidos através da análise dos dados no programa SPSS versão 18, e por fim, a discussão dos resultados e a síntese do capítulo.

3.1. Objectivos

Neste ponto, decorrendo da revisão bibliográfica que efectuamos descrevemos os objectivos do nosso estudo.

Objectivo Geral: analisar a relação entre as Dificuldades de Tomada de Decisão Vocacional e o Auto-conceito, em função do nível sócio-económico, ano de escolaridade e sexo.

Objectivos específicos:

- Verificar se existem diferenças significativas de Tomada de Decisão Vocacional (Falta de Prontidão), em função do sexo;
- Verificar se existem diferenças significativas de Tomada de Decisão Vocacional (Falta de Prontidão), em função do ano de escolaridade;
- Verificar se existem diferenças significativas de Tomada de Decisão Vocacional (Falta de Prontidão), em função do NSE;
- Verificar se existem diferenças significativas de Auto-conceito Global, em função do sexo;
- Verificar se existem diferenças significativas de Auto-conceito Global, em função do ano de escolaridade;
- Verificar se existem diferenças significativas de Auto-conceito Global, em função do NSE;
- Verificar se existe relação entre a Falta de Prontidão e a Aceitação Social;
- Verificar se existe relação entre a Falta de Prontidão e a Competência escolar;
- Verificar se existe relação entre a Falta de Prontidão e a Auto-estima;

3.2. Design e variáveis

A investigação aqui presente qualifica-se como quantitativa –correlacional, tendo como objectivo, compreender e prever os fenómenos a que nos propomos analisar (Almeida & Freire, 2003).

Assim, para a realização deste estudo foram criadas variáveis, que diferem na sua escala de mediação e constituição, são elas:

Sexo

Esta variável caracteriza-se como qualitativa dicotómica, meramente classificativa, permitindo descrever os sujeitos, sem recorrer à quantificação (masculino/feminino). Com isto, os sujeitos distribuem-se numa escala nominal.

NSE

Esta variável caracteriza-se como qualitativa politómica, que permite distribuir os sujeitos segundo determinada ordem, crescente ou decrescente, permitindo assim, estabelecer diferenciações (alto/médio alto; médio; médio baixo/baixo). Assim sendo, os sujeitos distribuem-se numa escala ordinal.

Ano de Escolaridade

Esta variável caracteriza-se como qualitativa politómica, que permite distribuir os sujeitos segundo determinada ordem, crescente ou decrescente, permitindo assim, estabelecer diferenciações (alto/médio alto; médio; médio baixo/baixo). Assim sendo, os sujeitos distribuem-se numa escala ordinal.

Auto-Conceito Global

Esta variável classifica-se como quantitativa discreta, porque apenas toma valores inteiros. Assim sendo, os sujeitos distribuem-se numa escala intervalar onde a sua diferenciação assume um valor quantitativo constante, ou o mesmo significado, ao longo de toda a escala.

Dificuldades de tomada de decisão vocacional (Falta de Prontidão)

Esta variável classifica-se como quantitativa discreta, dado que apenas toma valores inteiros. Assim sendo, os sujeitos distribuem-se numa escala intervalar onde a sua diferenciação assume um valor quantitativo constante, ou o mesmo significado, ao longo de toda a escala.

Aceitação Social

Esta variável classifica-se como quantitativa discreta, porque apenas toma valores inteiros. Assim sendo, os sujeitos distribuem-se numa escala intervalar onde a sua diferenciação assume um valor quantitativo constante, ou o mesmo significado, ao longo de toda a escala.

Competência Escolar

Esta variável classifica-se como quantitativa discreta, dado que apenas toma valores inteiros. Assim sendo, os sujeitos distribuem-se numa escala intervalar onde a sua diferenciação assume um valor quantitativo constante, ou o mesmo significado, ao longo de toda a escala.

Auto-estima

Esta variável classifica-se como quantitativa discreta, dado que apenas toma valores inteiros. Assim sendo, os sujeitos distribuem numa escala intervalar onde a sua

diferenciação assume um valor quantitativo constante, ou o mesmo significado, ao longo de toda a escala.

3.3. Método

3.3.1. Participantes

A amostra total do estudo compreende 63 sujeitos do 8º e 9º anos de escolaridade de ambos os sexos, pertencentes aos três níveis sócio-económicos (Alto/Médio alto, Médio, Médio baixo/Baixo).

Quadro 1:

Distribuição da frequência dos alunos em função do ano de escolaridade, do sexo e NSE.

		<i>NSE</i>				
<i>Sexo</i>		Alto	Médio	Baixo	<i>Total</i>	
Feminino	<i>Ano de escolaridade</i>	8º	0	10	17	27
Masculino			1	6	6	13
Feminino		9º	1	2	5	8
Masculino			1	4	10	15
<i>Total</i>			3	22	38	63

3.3.2 Materiais

Administramos aos estudantes que participaram neste estudo um protocolo de investigação que, na sua globalidade, é constituído por 3 instrumentos: um Questionário Sócio-Demográfico, uma Escala de Auto-conceito e Auto-estima (Peixoto & Almeida,

1999) e um Questionário sobre as Dificuldades de Tomada de Decisão Vocacional (Gati & Osipow, 2002).

3.3.2.1. Questionário Sócio-Demográfico:

O Questionário Sócio-Demográfico (QSD) é constituído por 8 itens englobando a data de nascimento dos sujeitos, o número de retenções, o sexo, as habilitações literárias e a profissão dos pais com objectivo de determinamos o NSE.

3.3.2.2. Escala de Auto-conceito e Auto-estima:

A Escala de Auto-conceito e Auto-Estima (Peixoto & Almeida, 1999) é constituída por 51 itens num formato de resposta tipo *Likert* de 4 pontos, oscilando entre 1 (exactamente como eu) e 4 (completamente diferente de mim). As pontuações mais altas correspondem a um auto-conceito e a uma auto-estima mais elevados. A escala é composta por 10 subescalas. Competência Escolar, esta sub-escala engloba os itens relacionados com a escola que tem como objectivo avaliar a maneira como os indivíduos percebem o seu desempenho escolar (itens 1, 11, 21, 31 e 41; na escala de importância corresponde aos itens 1 e 10); Aceitação Social, tende a avaliar como o indivíduo percebe a sua popularidade e o modo de como é aceite pelos colegas (itens 2, 12, 22, 32 e 42; na escala de importância corresponde aos itens 2 e 11); Competência Atlético, esta sub-escala avalia o modo como os sujeitos percebem as suas capacidades em actividades físicas e/ou desportivas (itens 3, 13, 23, 33 e 43; na escala de importância corresponde aos itens 3 e 12); Aparência Física, esta sub-escala avalia o grau de satisfação dos indivíduos acerca do seu aspecto, tamanho, peso, etc (itens 4, 14, 24, 34, 44 e 52; na escala de importância corresponde aos itens 4 e 13); Atração Romântica, pretende avaliar a percepção que os indivíduos têm acerca da sua

capacidade para atrair romanticamente aqueles pelos quais se sentem atraídos (itens 5, 15, 25, 35, 45 e 51; na escala de importância corresponde aos itens 5 e 14); Comportamento, diz respeito à forma como o indivíduo se sente em relação à maneira como age, se evita problemas, se age de acordo com o que esperam dele, etc, (itens 6, 16, 26, 36 e 46; na escala de importância corresponde aos itens 6 e 15); Amizades Íntimas, esta sub-escala avalia o modo como os indivíduos percebem a sua capacidade de fazer e manter amigos íntimos (itens 7, 17, 27, 37 e 47; na escala de importância corresponde aos itens 7 e 16); Competência a Língua Materna, esta sub-escala avalia o modo como os indivíduos percebem o seu domínio do Português (itens 8, 18, 28, 38 e 48; na escala de importância corresponde aos itens 8 e 17); Competência a Matemática, esta sub-escala avalia o modo como os sujeitos percebem o seu domínio na Matemática (itens 9, 19, 29, 39 e 49; na escala de importância corresponde aos itens 9 e 18) e Auto-Estima, esta sub-escala avalia se o indivíduo gosta dele enquanto pessoa, sendo uma avaliação global (itens 10, 20, 30, 40, 50 e 53) (Peixoto & Almeida, 1999). Esta escala possibilita a obtenção de medidas para cada uma das dimensões específicas do auto-conceito e para a auto-estima.

3.3.2.3. Questionário de Dificuldades de Tomada de Decisão Vocacional:

O Questionário de Dificuldades de Tomada de Decisão Vocacional (Gati, & Osipow, 2002) é constituído por 34 itens num formato de resposta tipo *Likert* de 9 pontos, oscilando entre 1 (não me descreve) e 9 (descreve-me bem). O questionário é composto por 3 grandes categorias que englobam sub-categorias (Gati, Krausz & Osipow, 1996; Gati & Saka 2001). Neste questionário, pode ser calculado a avaliação na sua globalidade dando a média as 10 sub-categorias ou calcular a média das três principais categorias (Königstedt, 2008). A primeira grande categoria é Falta de

Prontidão, que surge antes do início do processo de tomada de decisão, esta categoria engloba a falta de motivação para se envolver no processo (1 a 3 itens), indecisão generalizada perante todo tipo de tomada de decisão (4 a 6 itens) e crenças disfuncionais acerca da tomada de decisão de carreira (8 a 11 itens). Um resultado elevado incide na falta de vontade em tomar uma decisão no presente momento da vida do sujeito, dificuldades generalizadas para tomar decisões na segunda sub-categoria e uma percepção distorcida relacionada com o processo de tomada de decisão de carreira, expectativas irracionais ou pensamentos disfuncionais na terceira sub-categoria (Gati, Krausz & Osipow, 1996; Gati & Saka 2001; Königstedt, 2008). A segunda categoria é Falta de Informação, representa as dificuldades que podem surgir durante o processo de tomada de decisão. Esta categoria engloba as etapas que envolvem o processo de tomada de decisão vocacional (13 a 15 itens), um resultado elevado diz-nos que há falta de conhecimento acerca da forma como tomar uma decisão de modo sensato, isto é, falta de conhecimento acerca dos passos envolvidos no processo de tomada de decisão, self (16 a 19 itens) um resultado elevado revela que o sujeito não tem informação suficiente acerca de si próprio, ocupações (20 a 22 itens) um resultado elevado indica-nos que o indivíduo não tem informação suficiente relativamente às ocupações existentes assim como as suas características; e como obter informação adicional (23 a 24 itens), um resultado elevado reflecte falta de informação relativa às formas como obter informações adicionais e ajudas que podem ajudar na tomada de decisão (Gati, Krausz & Osipow, 1996; Gati & Saka, 2001; Königstedt, 2008). A terceira grande categoria é Dificuldades relacionadas com Informações Inconsistentes que engloba informações não confiáveis (25 a 27 itens), uma pontuação elevada indica que o indivíduo tem informações sobre si próprio e sobre as ocupações são contraditórias; conflitos interno (28 a 32 itens), uma pontuação elevada indica um estado de confusão

interna originada por factores importantes para o sujeito e que não são compatíveis entre si e; conflitos externos (33 a 34 itens), um resultado elevado nesta sub-categoria indica que há uma existência de um afastamento entre as preferências do sujeito e as de outros significativos ou contradições entre a opinião de duas pessoas significativas (Gati, Krausz & Osipow, 1996; Gati & Saka, 2001; Königstedt, 2008). O item 7 e 12 são itens de validade.

3.3.3. Procedimento

Os dados foram recolhidos no Agrupamento de Escolas de Leça do Balio, com autorização do Conselho Executivo do mesmo assim como da Coordenadora do SPO. Foi solicitado aos pais o consentimento informado na primeira reunião efectuada com estes, na escola. Estes dados foram colectados junto às turmas no 8º e 9º ano, mas apenas a uma turma se conseguiu realizar a administração dos materiais a todos os alunos devido à indisponibilidade destes. Os questionários foram administrados na sala de aula dependendo da disponibilidade dos professores devido ao cumprimento do programa escolar, assim como actividades extracurriculares existentes na escola.

Antes da administração explicamos aos alunos em que consistia o estudo, explicando-lhes que não estavam sujeitos a nenhuma avaliação e que apenas a investigadora teria acesso à informação, garantindo assim a confidencialidade.

A administração dos questionários foi faseada, sendo administrado um questionário de cada vez, para não comprometer o programa de actividade estabelecido referente à orientação escolar e profissional. Na administração eram dadas instruções claras e precisas, assim como o esclarecimento de dúvidas caso elas ocorressem durante a realização. Em todas as turmas, a administração decorreu da seguinte forma: 1º

Questionário sobre as Dificuldades de Tomada de Decisão Vocacional, 2º Questionário de Auto-conceito e Auto-estima e, em 3º Questionário Sócio-Demográfico.

Relativamente ao Questionário sobre as Dificuldades de Tomada de Decisão Vocacional, os alunos comentaram o facto de este ser extenso. A administração deste questionário demorou 45 minutos.

No que diz respeito à Escala de Auto-conceito e Auto-estima os comentários recaíram sobre o facto de haver questões muito parecidas. A administração deste questionário demorou cerca de 30 minutos.

No questionário Sócio-Demográfico, pedimos na sessão anterior à sua administração que os alunos perguntassem aos seus pais a sua escolaridade assim como a sua profissão, sendo-lhes recomendado que respostas como “reformado”, “funcionário público” e “desempregado” não poderiam ser aceites. Apesar deste pedido algumas dúvidas foram suscitadas relativamente a estes itens. O tempo utilizado para a administração deste questionário foi de 10 minutos.

Com o recurso ao programa informático SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 18, fizemos uma análise estatística, que nos possibilitou compreender e analisar, através do valor da significância, as diferenças entre os grupos e de coeficientes de correlação, se as características dos grupos estão relacionadas.

3.4. Apresentação de resultados

Vamos, em seguida, apresentar os resultados das respostas dos nossos participantes.

Quanto ao objectivo 1 “Verificar se existem diferenças significativas da Falta de Prontidão em função do sexo” observamos que, no Quadro 2 não há diferenças significativas entre o sexo masculino e feminino ($p= 0,507$).

Para a realização deste objectivo foi realizada a prova *t de Student*.

Quadro 2:

Análise da variância da Falta de Prontidão em função do sexo

	<i>Sexo</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>T</i>	<i>Gl</i>	<i>p</i>
<i>Falta de Prontidão</i>	<i>Feminino</i>	35	46,91	13,10	0,667	61	0,507
	<i>Masculino</i>	28	44,89	10,35			

$p < 0,05$

Quanto ao objectivo 2 “verificar se existem diferenças significativas da Falta de Prontidão em função do ano de escolaridade”, observamos que, no Quadro 3, não há diferenças significativas entre o 8º e 9º ano de escolaridade ($p=0,627$).

Para a realização deste objectivo foi realizada a prova *t de Student*.

Quadro 3:

Análise da variância da Falta de Prontidão em função do ano de escolaridade

	<i>Ano de Escolaridade</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>T</i>	<i>Gl</i>	<i>p</i>
<i>Falta de Prontidão</i>	<i>8º</i>	40	46,58	13,05	0,489	61	0,627
	<i>9º</i>	23	45,04	9,80			

$p < 0,05$

No objectivo 3, “verificar se existem diferenças significativas da Falta de Prontidão em função do NSE”, observamos que, no Quadro 4, não há diferenças significativas entre o NSE ($p= 0,820$).

Para a realização deste objectivo foi realizada a prova *Anova*.

Quadro 4:

Análise das variâncias da Falta de Prontidão em função do NSE

	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Alto</i>	3	46,00	1,00	2	0,199	0,820
<i>Médio</i>	22	44,72	13,34			
<i>Baixo</i>	38	46,77	11,61			
<i>Total</i>	63	46,01	11,90			

$p<0,05$

No objectivo 4 “verificar se existem diferenças significativas do Auto-conceito global em função do sexo” observamos que, no Quadro 5, não há diferenças significativas entre o sexo ($p= 0,306$).

Para a realização deste objectivo foi pedida a prova *t de Student*.

Quadro 5:

Análise das variâncias do Auto-conceito global em função do sexo.

	<i>Sexo</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>t</i>	<i>Gl</i>	<i>p</i>
<i>Auto-conceito</i>	<i>Feminino</i>	35	178,49	16,10	-2,148	61	0,306
	<i>Masculino</i>	28	190,21	26,87			

$p<0,05$

Quanto ao objectivo 5, “verificar se existem diferenças significativas do Auto-conceito global em função do ano de escolaridade” observamos que, no Quadro 6, não há diferenças entre o ano de escolaridade ($p= 0,843$).

Para a realização deste objectivo foi pedida a prova *t de Student*.

Quadro 6:

Análise das variâncias do Auto-conceito global em função do ano de escolaridade.

	Ano de Escolaridade	N	Média	Desvio Padrão	t	Gl	p
Falta de	8º	40	183,28	22,64	-0,198	61	0,843
Prontidão	9º	23	184,43	21,76			

p<0,05

Quanto ao objectivo 6 “verificar se existem diferenças significativas do Auto-conceito em função do NSE”, observamos que, no Quadro 7, não há diferenças significativas entre o NSE ($p= 0,087$).

Para a realização deste ponto foi pedida uma prova *Anova*.

Quadro 7:

Análise das variâncias do Auto-conceito em função do NSE.

	N	Média	Desvio Padrão	Gl	F	p
Alto	3	208,77	14,10	2	2,544	0,087
Médio	22	185,91	26,62			

<i>Baixo</i>	38	180,45	18,54
<i>Total</i>	63	183,70	22,16

p<0,05

No Quadro 8, verificamos que, existe uma relação significativa negativa e fraca entre a Falta de Prontidão e a Competência Escolar existe também uma relação significativa positiva e fraca entre a Competência Escolar e a Aceitação Social e uma relação significativa positiva e moderada entre a Competência Escolar e Auto-Estima.

Para a realização deste objectivo foi pedida a prova *Correlação*.

Quadro 8:

Análise da relação entre a Falta de Prontidão, a Aceitação Social, a Competência Escolar e Auto-Estima.

	<i>Aceitação Social</i>	<i>Competência Escolar</i>	<i>Auto-Estima</i>	<i>Falta de Prontidão</i>
<i>Aceitação Social</i>		0,258*	0,221	-0,105
<i>Competência Escolar</i>	0,258*		0,489**	-0,271*
<i>Auto-Estima</i>	0,221	0,489**		-0,105
<i>Falta de Prontidão</i>	-0,105	-0,271*	-0,105	

*p<0,05

**p<0,01

3.5. Discussão de resultados

Após a apresentação dos resultados verificamos que relativamente ao sexo e à falta de prontidão não há diferenças significativas, isto pode deve-se ao facto de, cada vez mais, na população portuguesa as diferenças entre os sexos se irem esbatendo.

Relativamente ao auto-conceito global e o sexo não há diferenças significativas. Assim os resultados obtidos contrariam os estudos alguns estudos realizados no contexto português, que indicam que o sexo masculino apresenta um maior auto-conceito comparativamente, isto devido condições de ordem cultural, social e familiar favorecem o sexo masculino (Veiga, 1995; Manso, 2010), mas, como já referimos, consideramos que o não haver diferenças significativas se deve a uma maior aproximação social entre os sexos e uma menor discriminação das mulheres, e todos os contextos (profissional, pessoal, escola, etc).

No que respeita ao ano de escolaridade e à falta de prontidão, os resultados obtidos revelaram que não há diferenças significativas. Isto pode dever-se ao contexto em que a escola onde recolhemos os dados está inserida (é uma Escola TEIP) não valorizar a escola e esta não ser considerada apelativa pelos participantes. Fazer o 9º ano é, para muitos, o objectivo a que se propõem, o que foi muitas vezes verbalizado ao logo das sessões de Orientação Escolar e Profissional, por nós efectuadas. No que diz respeito ao auto-conceito em função do ano de escolaridade também não se verificaram diferenças significativas, o que contraria os estudos realizados no contexto português (Fontaine, 1991). O 8º e 9º ano são anos muito próximos quer em termos escolares quer quanto à faixa etária que abrange o que pode levar a uma relativa estabilidade do auto-conceito. Por outro lado, neste contexto onde estes alunos estão inseridos, não é dada a devida importância à escola, assim atingir o 9º ano já é a meta a que propõem e grande parte destes alunos não fazem projectos futuros referentes à sua vida.

No que diz respeito ao NSE e a falta de prontidão, os resultados obtidos revelaram que não há diferenças significativas. Estes alunos estão inseridos no contexto social e escolar onde a taxa de abandono escolar é alta, com isto atingir o 8º ou o 9º ano, é uma grande vitória para grande parte destes. Prosseguir os estudos não é um objectivo

considerado por estes alunos o que origina a falta de motivação para se envolver no processo de tomada de decisão vocacional.

Em relação ao auto-conceito e o NSE, não há diferenças significativas. Verificamos que os nossos participantes pertencem a dois NSE, o médio e o baixo. As diferenças significativas referidas nos estudos (Manso, 2010; Teixeira, 2010; Araújo, 2009) situam-se entre o NSE alto e os médios e baixo.

Relativamente à Falta de Prontidão e a Aceitação Social, os resultados obtidos mostraram que não há relação entre estas duas variáveis, elas não se influenciam.

No que respeita a Falta de Prontidão e a Competência Escolar verificamos que à uma relação significativa, negativa e fraca entre estas duas variáveis, ou seja, quanto maior a percepção da competência escolar menor é a falta de prontidão. Um aluno que se percepcione como competente a nível escolar poderá ter mais apetência para prosseguir os estudos.

Em relação à Falta de Prontidão e a Auto-estima verificamos que não há relação entre estas duas variáveis, querendo isto dizer que não são significativas.

Existe uma relação significativa, positiva e moderada entre a Auto-Estima e a Competência Escolar. A percepção de que se é bom aluno eleva a auto-estima, embora estes alunos, na sua maioria, não querem prosseguir nos estudos, os resultados mostram que ainda assim consideram importante ser-se bom aluno pois isso faz com que se sintam melhor consigo próprio, aumentando assim auto-estima.

Existe também uma relação significativa, positiva e fraca entre a Competência Escolar e a Aceitação Social. Ser bom aluno, pode levar a que se seja melhor aceite

pelos pares, mesmo não dando a devida importância aos estudos estes alunos consideram importante ser-se bom aluno para ser aceite pelos pares.

3.6. Síntese

Neste capítulo foi abordado a parte prática do estudo empírico, relativamente aos objectivos, as variáveis, o método englobando os participantes, materiais, procedimento, apresentação dos resultados e discussão dos mesmos.

Assim os principais resultados obtidos foram:

- Não existem diferenças significativas em relação à falta de prontidão em função do sexo, ano de escolaridade e NSE;
- Não existem diferenças significativas em relação ao Auto-conceito em função do sexo, ano de escolaridade e NSE;
- Não há correlação entre a Falta de Prontidão e Aceitação Social e Auto-estima;
- Há uma correlação significativa negativa e fraca entre a Falta de Prontidão e a Competência Escolar.
- Há uma correlação significativa positiva, moderada entre a Competência Escolar e a Auto-Estima;
- Há uma correlação significativa, positiva e fraca entre a Competência Escolar e Aceitação Social.

Conclusão Geral

A orientação vocacional é um processo que decorre ao longo da vida do sujeito, desde os primeiros anos de vida até à reforma. Um aspecto importante na orientação vocacional é a tomada de decisão vocacional e os aspectos que esta acarreta.

O auto-conceito é um processo contínuo na vida do indivíduo, sendo também um constructo multidimensional pois o sujeito constrói várias imagens sobre si mesmo e estas vão se alterando com os contextos e fases de vida em que o sujeito se encontra.

No Capítulo I, fizemos uma breve referência à evolução histórica da orientação vocacional, assim como abordamos o desenvolvimento vocacional nomeadamente das suas fases. Foram também, abordados os Modelos de Super, assim como a tomada de decisão vocacional e da sua importância. Por fim, abordamos a indecisão vocacional, onde referimos as suas abordagens e os dois tipos de indecisão.

No capítulo II abordamos a definição do auto-conceito, dos vários tipos de auto-conceito, assim como do seu desenvolvimento. Falamos da auto-estima e as suas definições, assim como fizemos referências às semelhanças e diferenças entre o auto-conceito e a auto-estima. Abordamos também, a relação entre o auto-conceito e a orientação vocacional, e o auto-conceito com o sexo, o ano de escolaridade e o NSE

No capítulo III apresentamos o estudo empírico onde analisamos a relação entre as dificuldades de tomada de decisão vocacional e o auto-conceito face ao sexo, ao nível de escolaridade e ao nível socioeconómico. Assim, apresentamos o objectivo geral, os objectivos específicos, a caracterização da amostra, os materiais utilizados, o procedimento, apresentação dos resultados e a discussão dos mesmos.

Os resultados obtidos no estudo indicam-nos que não há diferenças significativas relativamente à falta de prontidão face ao sexo, ano de escolaridade e NSE, assim como não há diferenças significativas entre o auto-conceito e o sexo, o ano de escolaridade e o NSE. Estes resultados podem dever-se ao contexto onde estes alunos estão inseridos, onde a escola não é vista como importante para o futuro dos mesmos sendo que concluírem o 9º ano é a meta a que se propõem. Ainda assim, muitos destes alunos consideram importante o facto de se ser bom aluno ajuda nas suas relações com os pares e aumenta a auto-estima.

Para a realização deste estudo encontramos algumas limitações, nomeadamente o facto do número de participantes ser reduzido assim como o número reduzido de estudos realizados em Portugal, que tenhamos conhecimento, relacionado com o tema das dificuldades de tomada de decisão vocacional, sendo assim uma área com muito por desvendar futuramente.

Futuramente seria também, necessário melhorar a motivação dos alunos para a Orientação Profissional e Escolar. Isto poderia ser alcançado através de workshop sobre as profissões, iniciar a Orientação Profissional e Escolar no 1º ciclo, mostrar a importância da escola para o aumento da qualidade de vida, e todas estas actividades deveriam envolver toda a comunidade e não só os alunos.

Bibliografia

- ✓ Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- ✓ Araújo, A. M. D. C. (2009). Antecedentes, dinâmica e consequentes do desenvolvimento vocacional na infância. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Portugal.
- ✓ Balbinotti, M. A. A. (2003). A noção de transcultural de maturidade vocacional na teoria de Donald Super. *Psicologia reflexão e crítica*, 16(3), pp. 463-471.
- ✓ Bandeira, C. M. & Hutz, C. S. (2010). As implicações do bullying na auto-estima dos adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), pp. 131-138.
- ✓ Carmo, M & Costa, E. S. (s/d) “*Rumo ao futuro*”: a influência de um programa de orientação nas competências de tomada de decisão vocacional de alunos do 9º ano de escolaridade. Acedido em 2 de Março de 2011 em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0239.pdf>
- ✓ Costa, A. M. A. R. R. (2000). *Influência da competência percebida na competência objectiva, em alunos brilhantes*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- ✓ Cunha, M. C. T. C. S. B. & Faria, L. C. (2009). Efeito da intervenção psicológica vocacional na indecisão e comportamento exploratório. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29(3), pp. 558-573.
- ✓ Custódio, S. Domingues, C. Vicente, L. Silva, M. Dias, M. & Coelho, S. (2010). Auto-conceito/auto-estima e vinculação nas relações de namoro em estudantes do ensino secundário. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em

Psicologia Universidade do Minho. Acedido em: 29 de Março de 2011 em:
http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/322/1/AC_AE_Namoro.pdf

- ✓ Cruz, A. S. M. R. (2000). Violência e suporte familiar, auto-conceito e delinquência na adolescência. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes no ensino secundário. Monografia de Licenciatura, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Acedido em: 30 de Março de 2011 em:
<https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/877/3/1394Monografia.pdf>
- ✓ Faria, L. C., Taveira, M. C. & Saavedra, L. M. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: diferenças individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), pp. 17-30.
- ✓ Faria, L. (2001/2002). Diferenças no auto-conceito de competência durante a adolescência. *Cadernos de consulta psicológica*, 17(18), pp. 109-118.
- ✓ Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e adolescentes. *Análise Psicológica*, 4(23), pp. 361-371.
- ✓ Faria, L. & Azevedo, A. S. (2004). Manifestações diferenciadas do autoconceito no fim do ensino secundário português. *Paidéia*, 14(29), pp. 265-276.
- ✓ Faria, L. & Figueiredo, H. (2000). *Auto-conceito e sucesso escolar em alunos com necessidades educativas especiais*. V Congresso Galego-Português de psicopedagogía, 4(6).
- ✓ Faria, L., Pepi, A. & Alesi, M. (2004). Concepções pessoais de inteligência e auto-estima: que diferença entre estudantes portugueses e italianos? *Análise Psicológica*, 4(22), pp. 747-764.
- ✓ Faria, L., Rurato, P. & Santos, N., L. (2000). Papel do auto-conceito de competência cognitiva e da auto-aprendizagem no contexto sócio-laboral. *Análise Psicológica*, 2(18), pp. 203-219.

- ✓ Faria, L. & Santos, N., L. (s/d). Auto-conceito académico, social e global em estudantes universitários. Acedido em 10 de Março de 2010 em: <https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/624/1/225-235FCHS2006-4.pdf>
- ✓ Faria, L. & Santos, N., L. (2002). *Auto-conceito de competência na transição do secundário para a universidade*. O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação. Edições Colibri/ 5º congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação pp. 981-987.
- ✓ Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, pp. 33-54.
- ✓ Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of counseling psychology*, 43(4), pp. 510-526.
- ✓ Gati, I. & Saka, N. (2001). High school students' career-related decision-making difficulties. *Journal of counseling e development*, 79, pp. 331-340.
- ✓ Gomes, M. A. V. M. M. (2007). Auto-conceito/Auto-estima e Rendimento escolar em alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Dissertação de Mestrado; Universidade Aberta, Lisboa.
- ✓ Gonçalves, C. M. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Portugal.
- ✓ Gonçalves, C. M. (2000). *Desenvolvimento vocacional e promoção de competências*. Acedido em: 15 de Outubro de 2010 em: http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0123&area=d7&subarea

- ✓ Gouveia, L., M., L. (2003). *A auto-estima em alunos com dificuldades de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Portugal.
- ✓ Hood, A. B & Ferreira, J. A. G. A. (1993). A teoria da escolha vocacional de John L. Holland. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, pp. 457-470.
- ✓ Imaginário, L. (1990). Os jovens e o trabalho: desenvolvimento vocacional dos jovens. In B.P. Campos (Ed.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação dos Jovens* (pp. 187-212). Lisboa: Universidade Aberta.
- ✓ Königstedt, M. (2008). *Educação e Carreira Estudo de avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Portugal.
- ✓ Königstedt, M. & Taveira, M. C. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Paidéia*, 20(47), pp. 303-312.
- ✓ Lobato, C. R. P.S (2001). *Maturidade vocacional e género: adaptação e uso de instrumentos de avaliação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- ✓ Magalhães, M. O. (2005). *Personalidades vocacionais e desenvolvimento da vida adulta: generatividade e carreira profissional*. Dissertação Pós-Graduação, universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- ✓ Manso, A. R. B. (2010). *Auto-conceito e Estilos cognitivos em alunos do 7º ano de escolaridade do Grande Porto*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- ✓ Marques, C. & Costa, E., S. (s/d). *Atitudes face à escola, auto-conceito de competência e rendimento escolar em alunos no 9º ano*. Acedido em: 31 de

Março de 2011 em:

http://etasobal.com.sapo.pt/txt/Atit_face_escol_autoconceit_compert_rend_escol.pdf

- ✓ Oliveira, M. C. (2007). *Desenvolvimento e maturidade de carreira de estudantes universitários: validação de instrumentos de medida*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
- ✓ Papalia, D., E, Olds, S., W. & Feldman, R., D. (2001). *O mundo da criança*. McGraw Hill, Lisboa.
- ✓ Paradiso, A. C. (2008). *Desenvolvimento de carreira de jovens trabalhadores: dimensões psicossociais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rio Grande do Sul, Brasil.
- ✓ Peixoto, F, J, B. (2003). *Auto-estima, Auto-conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Porto.
- ✓ Peixoto, F., & Almeida, L. S. (1999). Escala de auto-conceito e auto-estima. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Eds.), *Actas da VII conferência internacional avaliação psicológica: Formas e contextos* (pp. 632-640). Braga: APPORT.
- ✓ Virgolim, A., M., R., Fleith, D., S. & Neves-Pereira, M., S. (1999). *Toc, Toc...lidando com as emoções, brincando com o pensamento Plim, Plim!* Através da criatividade. Papirus editora, 9ªedição, Campinas, SP.
- ✓ Reis, M. A. P. (2008). *A orientação vocacional como um processo social de desenvolvimento*. Acedido em: 14 de Junho de 2010 em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0421.pdf>
- ✓ Santos, P., J. (2003). *Intervenção vocacional de inspiração construtivista: a discussão dos dilemas vocacionais em grupos de orientação escolar e*

- profissional. In Instituto de Emprego e Formação Profissional (Ed), *Actas do IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza* (pp. 407-421). Porto: IEFP.
- ✓ Santos, P., J. & Coimbra, J., L. (1994/95). Desenvolvimento psicológico e indecisão vocacional. *Cadernos de consulta psicológica*, 10(11), pp. 21-34.
 - ✓ Santos, P., J. (2000). Indecisão generalizada: um desafio para a orientação escolar e profissional. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, pp.183-196.
 - ✓ Serra, A., V. (1986). O “Inventário Clínico de Auto-Conceito”. *Psiquiatria Clínica*, 7(2), pp. 67-84.
 - ✓ Silva, A. D. & Taveira, M. C. (2004). *Promoção do desenvolvimento vocacional no ensino superior*. Acedido em: 5 de Abril de 2011, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7446/1/texto%20aveiro.pdf>
 - ✓ Silva, B. C. L. (2009). *O auto-conceito em crianças e pré-adolescentes numa amostra de famílias de origem e famílias de acolhimento*. Acedido em: 18 de Fevereiro de 2010 em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0138.pdf>
 - ✓ Silva, D. A. O. (2008). *A avaliação dos interesses como fonte da auto-eficácia na tomada de decisão de carreira, em jovens do 9º ano: planificação de estudo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Portugal.
 - ✓ Simão, R., I., P. (2005). *A relação entre actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos*. Monografia de Licenciatura, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. Acedido em: 23 de Março de 2011, em: <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0039.pdf>

- ✓ Sparta, M. (2003). A exploração e a indecisão vocacionais em adolescentes no contexto educacional brasileiro. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- ✓ Taveira, M. C. & Campos, B. P. (1987). Identidade vocacional de jovens: adaptação de uma escala (DISO-O). *Cadernos de consulta psicológica*, 3, pp. 55-67.
- ✓ Taveira, M. C.(1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Revista psicologia: teoria, investigação e prática*, 1. Braga.
- ✓ Taveira, M. C. & Silva, J. T. (2008). *Psicologia Vocacional perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ✓ Teixeira, M. S. F. (2010). *Estudo sobre a eficácia de um programa de inteligência emocional no auto-conceito de alunos do 2º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- ✓ Toro, D., C., Restrepo, S., A., Portilla, N., D. & Ramírez, H., D. (s/d). Autoestima y sexualidade en adolescentes: validación de una escala. *Investigaciones andina*, 16(10), pp. 108
- ✓ Veiga, F. (1995). *Transgressões e Auto-conceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim do Século Edições.

Anexos

Anexo A

Consentimento Informado

Consentimento Informado

No âmbito da realização da dissertação da tese de mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária, pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa (Porto), venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando seja participante na recolha de dados.

A identidade do aluno que participarem será salvaguardada, sendo que os dados obtidos serão confidenciais e apenas terão como fim a dissertação da tese de mestrado.

A Investigadora

(Carina Melissa Vieira)

Declaro, ao colocar uma cruz no quadrado que se encontra abaixo, que autorizo o meu educando a participar na recolha de dados no âmbito da realização da dissertação da tese de mestrado.



Data: __/__/__

Anexo B

Autorização para administração do Questionário de
Dificuldades de Tomada de Decisão Vocacional

Itamar Gati, Ph.D.
School of Education, Hebrew University, Jerusalem, ISRAEL

e-mail: itamar.gati@huji.ac.il

Fax: (+972)-2-5882084

If you agree to the following conditions, please sign the attached statement, indicate the number of copies you desire to reproduce for your research, and mail 2 copies to me at the above address. When I receive the signed copies I will send you a copy of the CDDQ along with your copy of the signed permission slip that will allow you to reproduce the instrument. Please limit requests to no more than 1000 at a time. If you need more, please let me know. Permission expires one year after it is granted.

Note: The instrument must be reproduced in its entirety. Permission to reproduce separate items is not granted.

1. I agree to reproduce the instrument in its entirety with no changes in content of format.
2. I agree to include the copyright statement shown on the instrument. Please add that it has been reproduced with the permission of the authors.
3. I will share the results of my research with Gati and Osipow and provide specific data for secondary analysis with the understanding that appropriate credit will be cited.
4. This permission to reproduce is limited to this occasion; permission expires in one year from the date of the permission letter; permission is limited to 1000 copies; future reproduction requests must be specifically and separately requested.
5. Foreign translations must be back translated into English and approved by Osipow or Gati.

I agree to the above conditions:

Name _____ Date: _____ e-mail: _____

Signature _____ Fax: _____ Tel: _____

Address _____

Sincerely,

Itamar Gati, Ph.D.

Permission is not granted without the signature of Itamar Gati in this space.

Anexo C

Questionário de Dificuldades de Tomada de Decisão

Vocacional

Questionário das Dificuldades de Tomada de Decisão de Carreira

Com este questionário pretendemos localizar possíveis dificuldades relacionadas com a tomada de decisão de carreira.

Por favor pedimo-lhe que comece por preencher a seguinte informação:

Idade: _____

Número de anos de escolaridade: _____

Sexo: *Feminino | Masculino*

Já considerou qual a área em que gostaria de se especializar ou qual a ocupação que gostaria de escolher?

Sim/Não

Em caso afirmativo, até que ponto está confiante na sua escolha?

Nada confiante 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Muito confiante

De seguida, ser-lhe-á apresentada uma lista de afirmações relativas ao processo de tomada de decisão de carreira. Avalie o grau em que cada afirmação se aplica a si, considerando a seguinte escala:

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Descreve-me bem

Coloque um círculo à volta do número 1 se a afirmação não o descreve e do número 9 se o descreve bem. É claro, que pode assinalar qualquer um dos níveis intermédios.

Por favor responda a todas as questões.

Por favor, para cada afirmação coloque um círculo à volta do número que melhor o descreve

1. Sei que tenho de escolher uma carreira, mas não tenho a motivação para tomar a decisão agora (“não me apetece”).

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

2. O trabalho não é a coisa mais importante na vida e, por isso, a questão da escolha de uma carreira não me preocupa muito.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

3. Acredito que não tenho de escolher uma carreira neste momento, porque o tempo levar-me-á à escolha de carreira “certa”.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

4. Habitualmente tenho dificuldade em tomar decisões.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

5. Habitualmente sinto necessidade de ter a confirmação e o apoio nas minhas decisões por parte de um profissional ou de outras pessoas da minha confiança.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

6. Habitualmente tenho medo de falhar.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

7. Gosto de fazer as coisas à minha maneira.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

8. Espero que ao entrar na carreira que escolher se resolvam, também, os meus problemas pessoais.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

9. Acredito que só há uma carreira adequada para mim.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

10. Espero realizar todas as minhas aspirações através da carreira que escolher.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

11. Acredito que a escolha de carreira é uma escolha única e um compromisso para toda a vida.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

12. Faço sempre aquilo que me dizem, mesmo que isso vá contra a minha vontade.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

13. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque desconheço os passos que tenho de tomar.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

14. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque não sei que factores devo ter em atenção.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

15. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque não sei como combinar a informação que tenho sobre mim com aquela que tenho sobre as várias carreiras.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

16. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque continuo sem saber quais as ocupações que me interessam.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

17. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque ainda não estou certo acerca das minhas preferências de carreira (por exemplo, que tipo de relação quero ter com as pessoas, que ambiente de trabalho prefiro).

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

18. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque ainda não disponho de informação suficiente sobre as minhas competências (por exemplo, capacidade numérica, competências verbais) e/ou sobre os meus traços de personalidade (por exemplo, persistência, iniciativa, paciência).

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

19. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque desconheço quais serão, no futuro, as minhas capacidades e/ou traços de personalidade.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

20. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque não disponho de informação suficiente sobre a variedade de ocupações ou os programas de formação existentes.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

21. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque não disponho de informação suficiente sobre as características das ocupações e/ou os programas de formação que me interessam (por exemplo, a procura do mercado, os rendimentos típicos, as possibilidades de progressão, ou os pré-requisitos das alternativas de formação profissional).

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

22. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque não sei como serão as carreiras no futuro.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

23. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque não sei como obter informação adicional sobre mim (por exemplo, sobre as minhas capacidades ou traços de personalidade).

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

24. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque não sei como obter informação precisa e actualizada sobre as ocupações e os programas de formação existentes, ou sobre as suas características.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

25. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque mudo constantemente de preferências de carreira (por exemplo, por vezes quero ter um emprego por conta própria e outras vezes trabalhador por conta de outrem).

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

26. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque disponho de informações contraditórias sobre as minhas capacidades e/ou traços de personalidade (por exemplo, considero-me paciente com as outras pessoas, mas os outros dizem que sou impaciente).

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

27. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque disponho de dados contraditórios acerca da existência ou das características de uma determinada ocupação ou programa de formação.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

28. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque estou igualmente interessado/a em várias carreiras e é-me difícil escolher entre elas.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

29. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque não gosto de nenhuma ocupação ou programa de formação em que posso ser admitido.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

30. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque a ocupação em que estou interessado/a tem características que me aborrecem (por exemplo, estou interessado/a em medicina, mas não quero estudar durante tantos anos).

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

31. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque as minhas preferências não podem ser combinadas numa única carreira, e não quero abdicar de nenhuma delas (por exemplo, gostaria de trabalhar como freelancer, mas também desejo ter um rendimento estável).

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

32. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque as minhas competências e capacidades não correspondem aquelas que são requeridas pela ocupação em que estou interessado/a.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

33. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque as pessoas que são importantes para mim (como os pais ou amigos) não concordam com as opções de carreira que estou a considerar e/ou as características da carreira que desejo.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

34. Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque existem contradições entre as recomendações de diferentes pessoas que considero importantes sobre as carreiras mais adequadas para mim ou sobre as características das carreiras que devem orientar as minhas decisões.

Não me descreve 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Descreve-me bem*

Por último, como avaliaria o grau da sua dificuldade em tomar uma decisão de carreira?

Baixa 1 2 3 4 5 6 7 8 9 *Alta*

Anexo D

Escala de Auto-Conceito e Auto-Estima

COMO É QUE EU SOU?

		Exactamente como eu	Como eu	Dife- rente de mim	Comple- tamente diferente de mim
a)	Alguns jovens gostam de ir ao cinema nos tempos livres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	Alguns jovens são rápidos a fazer o seu trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Alguns jovens acham muito difícil fazer amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns jovens são muito bons a praticar qualquer tipo de desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns jovens conseguem, facilmente, namorar com as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Alguns jovens arranjam complicações pela forma como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Alguns jovens têm um amigo especial em quem podem confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Alguns jovens acham que têm dificuldade na expressão escrita e oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Alguns jovens têm dificuldades na resolução de exercícios matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Alguns jovens ficam muitas vezes desiludidos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Alguns jovens não conseguem obter bons resultados nos testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Alguns jovens têm muitos amigos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Alguns jovens, pensam que poderiam desempenhar bem qualquer actividade desportiva, que fizessem pela 1ª vez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Alguns jovens acham que as pessoas da sua idade se apaixonariam, por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Alguns jovens fazem, geralmente, o que está certo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Alguns jovens conseguem expressar-se muito bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Alguns jovens conseguem resolver problemas de Matemática muito rapidamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Alguns jovens têm dificuldade em responder às questões que os professores colocam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Alguns jovens, têm dificuldade em que os outros gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
23	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que os outros jovens da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Alguns jovens têm dificuldade em ser bem aceites pelas pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Alguns jovens, frequentemente, arranjam problemas com aquilo que fazem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar coisas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Alguns jovens têm grande facilidade em escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Alguns jovens acham que são bons alunos a Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Alguns jovens, a maior parte das vezes, estão satisfeitos consigo próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Alguns jovens percebem tudo o que os professores ensinam nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Alguns jovens são muito bem aceites pelos colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Alguns jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Alguns jovens, acham que são bonitos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Alguns jovens acham que são interessantes e divertidos nos seus encontros com elementos do sexo oposto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Alguns jovens, normalmente, comportam-se correctamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Alguns jovens têm um amigo especial a quem podem fazer confidências.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Alguns jovens têm boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Alguns jovens têm dificuldades na resolução de problemas matemáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Alguns jovens gostam do tipo de pessoa que são.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Alguns jovens não conseguem perceber as matérias escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Alguns jovens, acham que são bem aceites pelas pessoas da sua idade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Alguns jovens, gostam mesmo do seu aspecto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Alguns jovens têm dificuldade em fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Alguns jovens, sentem-se muito bem com a maneira como se comportam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
47	Alguns jovens, não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	Alguns jovens acham que não são bons alunos a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	Alguns jovens acham que não têm boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	Alguns jovens têm dificuldade em conquistar as pessoas por quem se apaixonam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	Alguns jovens não gostam da sua aparência física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	Alguns jovens têm sentimentos negativos em relação a si próprios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O quanto isto é importante para mim?

		Exactamente como eu	Como eu	Diferente de mim	Completamente diferente de mim
1	Alguns jovens acham importante ser bom aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Alguns jovens pensam que não é importante ser bem aceite pelos colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Alguns jovens acham que é importante serem bons em desporto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Alguns jovens acham que a sua aparência física não tem muita importância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Alguns jovens acham importante ser capaz de fazer com que as pessoas do sexo oposto se sintam atraídas por eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Alguns jovens acham que não é assim tão importante fazerem as coisas que estão certas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Alguns jovens não acham importante ter um amigo especial, com quem possam conversar dos seus problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Alguns jovens não acham importante ter bons resultados na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Alguns jovens acham importante que os colegas gostem deles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Alguns jovens acham que não é importante ser bom em actividades desportivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Alguns jovens acham que o seu aspecto físico é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Alguns jovens não acham importante conseguir conquistar as pessoas por quem se apaixonam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Alguns jovens acham que é importante comportarem-se correctamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Alguns jovens acham que é importante ter um amigo especial em quem possam confiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Alguns jovens não acham importante ter boas notas a Português.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Alguns jovens acham importante ser bom aluno a Matemática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo E

Questionário Sócio-Demográfico

Questionário Sócio-Demográfico

Nome: _____

Sexo: _____

Data de Nascimento: _____

Número de retenções: _____

Encarregado de Educação/ Responsável:

Habilitações literárias: _____ Profissão: _____

Companheiro(a) do Encarregado de Educação/ Companheiro(a) do Responsável:

Habilitações literárias: _____ Profissão: _____