



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA  
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

*O contributo da psicologia positiva para a compreensão do desenvolvimento  
vocacional: estudo com uma amostra de adolescentes brasileiros*

Tese de Mestrado em Psicologia,  
área de especialização em Psicologia do Desenvolvimento, sob a orientação  
da Professora Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão, apresentada à  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

**Zilmara Bonai**

Julho, 2014

*Ou isto ou aquilo;  
Ou se tem chuva e não se tem sol;  
Ou se tem sol e não se tem chuva!  
Ou se calça a luva e não se põe o anel;  
Ou se põe o anel e não se calça a luva!  
Quem sobe nos ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobe nos ares.  
É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo em dois lugares!  
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
ou compro o doce e gasto o dinheiro.  
Ou isto ou aquilo, ou isto ou aquilo.  
Vivo escolhendo o dia inteiro!  
Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranquilo [..].  
A vida é feita de escolhas!*

*(Cecília Meireles, 1964)*

## **Agradecimentos**

A Deus, pela grandiosidade de nossa existência.

À Professora Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão, orientadora desta investigação, pela disponibilidade, apoio, interesse, rigor, críticas construtivas, capacidade científica e profissionalismo, que foram essenciais para a realização desta tese.

Ao Laboratório de Investigação e Intervenção para a Orientação às Escolhas (La.R.I.O.S), da Universidade de Pádua, pela acolhida honrosa como estagiária do *Erasmus Placement*, onde tive a oportunidade de conhecer o trabalho desenvolvido pelos investigadores e o acesso ao material teórico disponibilizado para a elaboração do projeto de tese.

Ao meu esposo, companheiro de vida, que sempre me incentivou e apoiou a nunca desistir.

Aos meus pais, pela vida e educação recebida, que me deram a base para o meu ser e agir como pessoa adulta.

A todos, que de uma forma ou de outra, contribuíram para que esta tese de mestrado se tornasse realidade.

## **Resumo**

Com as rápidas mudanças no ambiente de trabalho devido a uma economia globalizada e devido aos avanços tecnológicos, as escolhas educacionais e profissionais devem ser olhadas num contexto multidimensional para contemplar, neste sentido, os aspectos individuais e ambientais. Nesta perspectiva, o presente estudo pretende analisar as variáveis como adaptabilidade de carreira, perspectiva temporal, esperança, otimismo e resiliência, que se constituem como recursos relativamente às escolhas educacionais e profissionais e em relação às estratégias de decisão em estudantes de Ensino Médio público brasileiro. Primeiramente, avaliou-se a validade de construto das escalas em estudo com recurso à análise fatorial exploratória e o estudo da fiabilidade para verificar a consistência interna das respetivas subescalas. De acordo com os resultados, todas apresentaram um bom desempenho psicométrico. No que diz respeito às relações existentes entre os construtos em análise, as variáveis esperança, otimismo, perspectiva temporal e resiliência apresentaram associações positivas com as ideias e atitudes frente ao futuro educacional e profissional e com a capacidade de decisão. A variável adaptabilidade de carreira apresentou associação positiva com os construtos anteriormente mencionados e com a autonomia para a tomada de decisão. Já a variável visão negativa em relação à possibilidade de alcançar os objetivos no futuro, apresentou uma associação negativa com todos os construtos já apresentados. No que concerne à idade, os resultados evidenciaram, apenas, uma leve tendência negativa para os estudantes mais velhos se auto-avaliarem mais negativamente no que se refere à interioridade com a qual se afronta as próprias decisões. Considerando as diversas modalidades de ensino, os estudantes do Ensino Médio Normal apresentaram pontuações inferiores quando comparados com os estudantes do Ensino Médio Técnico de Informática Integrado no que se refere à variável adaptabilidade de carreira e quando comparados com o Ensino Médio Politécnico no que se refere à resiliência.

Palavras-chave: Escolhas educacionais e profissionais; construção de carreira; adaptabilidade de carreira; psicologia positiva; estudantes de Ensino Médio.

## **Abstract**

With the fast changes in workplaces, due to a globalized economy and technological advances, the educational and professional choices should be approached in a multidimensional context, so as to contemplate, in that sense, the individual and local aspects. Under such approach, the present paper intends to analyze the variables such as adaptability to a career, temporal perspective, hope, optimism and resilience, which are resources in relation to the educational and professional choices, and in relation to decision strategies in students of the Brazilian public middle school system. First, the construct validity has been assessed, of the scales under study, by means of an exploratory factorial analysis, and the study of reliability, so as to verify the internal consistency of the respective sub-scales. According to the results, all have presented a good psychometric performance. With reference to the existing relations between the constructs under analysis, the variables of hope, optimism, temporal approach, and resilience, have presented positive associations to the ideas and attitudes in face of the educational and professional future, and to the decision-making capacity. The career adaptability variable has presented a positive association with the constructs previously mentioned and with the decision-making autonomy. Yet the negative view variable in relation to the possibility of reaching future goals, has presented a negative association with all the constructs already presented. Regarding age, the results have evidenced just a slight negative trend for the older students to assess themselves more negatively, in relation to the interiority which their own decisions are to face with. Considering the several teaching modalities, the middle school students have presented lower scores when compared to students of computing technical middle schools, regarding the variable of career adaptability, and when compared to polytechnical middle schools, regarding resilience.

**Keywords:** Educational and professional choices; career building; career adaptability; positive psychology; middle school students.

## **Sumário**

<b>Resumo .....</b>	<b>4</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>5</b>
<b>Índice de Tabelas .....</b>	<b>8</b>
<b>I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. Contextualização.....</b>	<b>11</b>
1.1 O mundo do trabalho na sociedade globalizada .....	11
1.2 Educação para a carreira: Uma proposta a ser inserida nos sistemas de ensino..	12
1.3 O sistema educacional brasileiro .....	14
<b>2. Psicologia do Desenvolvimento Vocacional.....</b>	<b>17</b>
2.1 Psicologia do desenvolvimento vocacional: Do pioneirismo de Parsons à teoria da Construção de carreira .....	17
2.2 O modelo explicativo do desenvolvimento vocacional: Construção de carreira.	19
<b>3. Escolhas Educacionais e Profissionais: Um Olhar Multidimensional .....</b>	<b>24</b>
3.1 Um novo olhar para a tomada de decisões .....	25
<b>4. O Contributo da Psicologia Positiva para a Compreensão do Processo de Desenvolvimento Vocacional .....</b>	<b>28</b>
4.1 Conceito e contextualização da Psicologia Positiva.....	28
4.2 Comportamento atual motivado pela perspectiva temporal .....	29
4.3 A esperança como definidora de trajetórias para a consecução dos objetivos ....	32
4.3.1 Esperança vocacional e intervenção .....	34
4.4 Otimismo como preditor de bem-estar .....	36
4.5 Resiliência: superação de crises e adversidades .....	37
<b>II. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>39</b>

<b>III. MÉTODO .....</b>	<b>40</b>
<b>3. Descrição da Amostra .....</b>	<b>40</b>
<b>4. Instrumentos .....</b>	<b>47</b>
<b>5. Procedimentos e Recolha de Dados.....</b>	<b>51</b>
<b>6. Análises Estatísticas.....</b>	<b>52</b>
<b>IV. RESULTADOS.....</b>	<b>54</b>
<b>V. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>76</b>
<b>VI. CONCLUSÕES .....</b>	<b>81</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>85</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>95</b>
<b>Anexo A .....</b>	<b>96</b>
<b>Anexo B.....</b>	<b>99</b>
<b>Anexo C .....</b>	<b>101</b>
<b>Anexo D .....</b>	<b>103</b>
<b>Anexo E.....</b>	<b>105</b>
<b>Anexo F.....</b>	<b>107</b>
<b>Anexo G .....</b>	<b>109</b>

### **Índice de Tabelas**

Tabela 1	Distribuição da Amostra segundo o Género e Idade	40
Tabela 2	Distribuição da Amostra segundo a Modalidade de Ensino e o Número de Estudantes em cada ano do Ensino Médio	41
Tabela 3	Distribuição da Amostra segundo o Nível de Escolaridade dos Pais	42
Tabela 4	Distribuição da Amostra segundo a Profissão dos Pais	43
Tabela 5	Distribuição da Amostra segundo o Grau de Importância Dado à Escola	44
Tabela 6	Distribuição da Amostra segundo o Rendimento Escolar em Matemática e Língua Portuguesa nos Últimos Dois Anos	44
Tabela 7	Distribuição da Amostra segundo a Pretensão de Continuar Estudando após o Ensino Médio	45
Tabela 8	Distribuição da Amostra segundo a Profissão que os Estudantes mais Gostariam de Desenvolver ao Longo da Vida	46
Tabela 9	Estrutura Fatorial dos Itens da EAC	54
Tabela 10	Estrutura Unifatorial da EAC	56
Tabela 11	Estrutura Fatorial dos Itens da EIAFEP	57
Tabela 12	Estrutura Bifatorial da EIAFEP	59
Tabela 13	Estrutura Fatorial dos Itens da ESTRADDEC	61
Tabela 14	Estrutura Bifatorial da ESTRADDEC	62
Tabela 15	Estrutura Fatorial dos Itens da PRO.ESPERA	65
Tabela 16	Estrutura Trifatorial da PRO.ESPERA	66
Tabela 17	Estrutura Fatorial dos Itens da DESFUT	68
Tabela 18	Estrutura Bifatorial da DESFUT	70
Tabela 19	Correlações entre as Variáveis e Idade	72
Tabela 20	Teste de Diferenças de Média entre as Variáveis em Análise em função das Modalidades de Ensino	73
Tabela 21	Teste de Diferenças e Média (testes <i>t</i> ) entre Variáveis em Análise em função do Género	75



## **Introdução**

As escolhas profissionais estão entre as decisões mais importantes que as pessoas tomam ao longo de suas vidas, na medida em que têm implicações significativas nas diferentes áreas do desenvolvimento, relativamente à vida social, familiar e pessoal (Gati & Tal, 2008). Para Savickas (2008a), o desenvolvimento vocacional resulta do conjunto de decisões que a pessoa toma à medida que se desenvolve, constituindo-se como um processo evolutivo, contínuo e subjetivo, na linha do que vem sendo designado construção de carreira.

O modelo explicativo da construção de carreira, na área do desenvolvimento vocacional, surge no início do século XXI, a partir de uma nova ordem social do trabalho que estabelece uma série de questões e desafios para os especialistas que procuram auxiliar as pessoas a desenvolverem suas vidas profissionais. Este novo contrato social, entre empregados e empregadores, tem sido induzido tanto pelo processo de globalização, agora vigente em diversas partes do mundo, quanto pelo rápido desenvolvimento das tecnologias da informação (Duarte, Lassance, Savickas, et al., 2009; Savickas, Nota, Rossier, et al., 2009; Savickas, 2008b). Desta forma, as teorias e técnicas de desenvolvimento de carreira baseadas na estabilidade e na sequência de estádios (Super, 1957) e no paradigma de correspondência entre as características do profissional com aquelas do trabalho (Holland, 1975), atualmente, são questionadas (Duarte, Lassance, Savickas, et al., 2009). Segundo Lent (2012), estes pressupostos teóricos podem ser complementados por modelos e métodos que ajudem os estudantes e os profissionais a se prepararem para um maior grau de desenvolvimento profissional perante as transições difíceis e eventos negativos ao longo de suas carreiras.

Nesta perspectiva, um grupo de pesquisadores internacionais de treze países desenvolveu um instrumento, denominado de *Career Adapt-Abilities Scale - CAAS* (Escala de Adaptabilidade de Carreira - EAC), que foi elaborado de forma a ser aplicado a diferentes culturas e possui versões em diversos idiomas (Savickas & Porfeli,

2012), inclusive para o português do Brasil (Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães & Duarte, 2012; Silveira & Teixeira, 2013)

A adaptabilidade de carreira refere-se, em sentido amplo, à capacidade que uma pessoa tem para lidar com transições profissionais, sendo uma competência cada vez mais necessária no contexto atual do mundo do trabalho, marcado por mudanças rápidas e, muitas vezes, imprevisíveis (Savickas, Nota, Rossier, et al., 2009).

Além do construto da adaptabilidade de carreira, muito utilizado atualmente para lidar com as situações incertas no mundo do trabalho, outros construtos da Psicologia Positiva começam a ser estudados e integrados na área do desenvolvimento e aconselhamento de carreira. Na Conferência Internacional “*Vocational designing and career counseling: Challenges and new horizon*”, que se desenvolveu em setembro de 2011 em Pádua – Itália, foi criado o Grupo de Investigação Internacional sobre Esperança (*International Hope Research Team - IHRT*) a fim de estudar e promover nas pessoas níveis de esperança, otimismo, resiliência e perspectiva temporal para o melhoramento dos processos educativos e de orientação profissional. Neste contexto teórico e de investigação, a Psicologia Positiva, no plano individual, valoriza as experiências subjetivas: bem-estar, alegria e satisfação em relação ao passado, esperança e otimismo em relação ao futuro, autoaceitação e autoeficácia em relação ao presente (Pavoncello, et al., 2013).

De acordo com esta premissa, o presente estudo pretende analisar esta série de variáveis: adaptabilidade de carreira, perspectiva temporal, esperança, otimismo e resiliência, em relação às escolhas educacionais e profissionais no contexto brasileiro, com alunos de Ensino Médio público. Na primeira parte do trabalho será apresentada uma contextualização da sociedade pós-moderna, que exige mudanças de paradigma na área de orientação e aconselhamento para a carreira, bem como mudanças no contexto educacional para contemplar as novas exigências do mercado de trabalho. Em seguida, será apresentado o quadro teórico das variáveis em estudo. Na segunda parte, serão apresentados, detalhadamente, os objetivos da investigação, sendo em seguida apresentada a metodologia de investigação (amostra, procedimentos e análises estatísticas), os resultados e, por último, a discussão dos mesmos e as conclusões.

## **I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1. Contextualização**

#### **1.1 O mundo do trabalho na sociedade globalizada**

Atualmente as pessoas vivem um sentimento de incerteza perante o mundo do trabalho devido às grandes mudanças decorrente de uma economia globalizada. Neste sentido, as reflexões sobre a emergência da sociedade do conhecimento trazem para discussão os futuros papéis que deverão desempenhar os cidadãos de frente a uma nova realidade de trabalho. Esta nova dimensão exige das pessoas atitude e disposição para aprender durante toda a sua vida (Rodríguez Moreno, 2008).

Segundo Savickas (2008b), a sociedade pós-industrial está passando por um momento de transformação muito rápido, ou seja, o mais rápido na história da economia. A mudança tem sido uma constante ao longo da história, todavia não é a transformação uma novidade, mas sim a rapidez com a qual ocorrem as mudanças.

Atualmente existe uma fratura social que, em muitos aspectos, é parecida com a de 1910, quando a indústria oprimiu a agricultura. As forças que impulsionaram a modernidade foram as seguintes: da agricultura para a indústria, das comunidades para as cidades e da estabilização para a imigração. No momento atual, os processos paralelos são: da industrialização para a digitalização e da imigração para a migração. Neste contexto, a distribuição de trabalho no mundo tem solicitado a migração dos trabalhadores para lugares e/ou centros onde há emprego, sendo menos propensos a imigrarem e permanecerem num país para o resto de suas vidas (Savickas, 2008b).

O novo paradigma de trabalho não permite mais um modelo de certeza e segurança para a vida como era no antigo sistema industrial. Antes, a pessoa organizava a sua trajetória em segmentos bem diferenciados: escolaridade, trabalho e reforma. Hoje, pertencer só a uma empresa ou a um tipo de profissão, já não é mais consentido (Rodríguez Moreno, 2008).

O estudo logitudinal dos *U.S Bureau of Labor Statistics* (2002) revela que, em média, os jovens até 36 anos já trocaram 9,6 vezes de trabalho. Este dado evidencia que,

ao invés de uma única escolha profissional, através da qual as pessoas construiriam a sua carreira numa determinada empresa, os jovens, atualmente, devem ser responsáveis pela contínua construção de suas carreiras e pela formação da sua identidade profissional nos diversos contextos de trabalho (Savickas, Nota, Rossier, et al., 2009). Deste fato, os empregadores esperam que os novos funcionários tenham mais conhecimento, mais habilidades e sejam mais intrinsecamente motivados do que as pessoas há duas décadas atrás (Kuijpers, Meijers & Gundy, 2011).

Este novo arranjo social emergente no mundo do trabalho está sendo contemplado pelas teorias da Psicologia Vocacional. Nota-se uma mudança conceitual do desenvolvimento de carreira para a construção de carreira, isto é, tendo em consideração as variáveis contextuais, da organização estável e burocrática para as carreiras imprevisíveis. Portanto, é difícil acreditar em estádios de carreira no contexto atual. Consequentemente, a ideia de estádios de desenvolvimento como períodos está sendo substituída pelo conceito de ciclos de aprendizagem. Ao invés da pessoa desenvolver a sua carreira num ambiente estável, agora deve ativamente planejar e implementar comportamentos de auto-gestão numa busca constante ao longo da vida para construir o seu melhor futuro possível. Estes comportamentos de auto-gestão consistem essencialmente em aprender e ser em vez de decidir, simplesmente (Savickas, 2008b).

Perante esta realidade de mudanças contínuas, os jovens precisam estar preparados para melhor enfrentarem o mercado de trabalho contemporâneo. Neste sentido, torna-se premente a necessidade de trabalhar com os adolescentes e de prepará-los para a exploração do meio à sua volta e de desenvolver habilidades e capacidades não mais simplesmente para a tomada de decisão, mas sim para uma formação contínua na área profissional. Neste contexto, a escola constitui um ambiente propício no auxílio aos estudantes para a sua formação e para a construção de uma identidade profissional voltada para o futuro.

## **1.2 Educação para a carreira: Uma proposta a ser inserida nos sistemas de ensino**

Um processo de ensino-aprendizagem direcionado ao diálogo, discussão de dilemas hipotéticos e da vida real, bem como uma educação para a carreira, facilita o desenvolvimento de competências dos alunos e promove a reflexão sobre as tomadas de

decisão. Um estudo holandês de Kuijpers, Meijers e Gundy (2011) revela que a presença de diálogo constante nas escolas sobre experiências concretas e focadas numa perspectiva de futuro, contribui para a aquisição de competências nos alunos. Neste sentido, faz referência a um ambiente de ensino-aprendizagem orientado para a carreira, ou seja, um ambiente que estimule o desenvolvimento e a aplicação de competências para a profissão. Provavelmente é um ambiente no qual o aluno pode ter experiência real de trabalho. Neste caso, o currículo é baseado em problemas em que o estudante torna-se criticamente consciente, não só de suas próprias suposições tácitas, mas também em relação às dos outros (Kuijpers, Meijers e Gundy 2011).

Para contemplar uma educação que prepare o estudante para o significado do trabalho na vida das pessoas e de como melhor afrontar o contexto laboral, faz sentido, segundo Rodríguez Moreno (2008), uma educação para a carreira de acordo com o modelo infusivo. A infusão curricular refere-se à disseminação transversal nos conteúdos curriculares de questões sobre os valores, conhecimentos e atitudes relevantes ao desenvolvimento vocacional e da carreira. A educação para a carreira é considerada uma fusão entre o processo de ensino-aprendizagem e o processo de desenvolvimento vocacional, ou seja, sugere temas como responsabilidade, consciência de carreira, pontualidade, habilidade de ouvir e prestar atenção, saber se avaliar e aprender com os erros, os quais devem ser desenvolvidos tanto para a aprendizagem escolar como para o futuro desempenho na profissão (Rodríguez Moreno, 2008)..

Um exemplo da necessidade de se melhorar o processo de orientação escolar e profissional é o documento elaborado pela OECD - *Organization for Economic Co-Operation and Development* (2004) com a finalidade de apoiar decisores políticos e técnicos dos países membros de ambas as organizações a encarar a orientação escolar e profissional como um instrumento de política pública e para os ajudar a desenvolver, articular políticas e práticas eficientes de orientação nos domínios da educação, formação e do emprego.

No contexto brasileiro, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394, 1996) a educação escolar deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Desta forma, a orientação para o trabalho deve fazer parte dos conteúdos da educação básica e fornecer os meios para os alunos progredirem no trabalho em estudos posteriores. Entretanto, a orientação vocacional no Brasil ainda está

muito restrita às práticas clínicas, com procedimentos voltados para a escolha profissional e privilegiando as classes mais abastadas (Munhoz & Melo-Silva, 2011).

Para Munhoz e Mello-Silva (2011), parece ser extremamente relevante debater a educação para a carreira com a finalidade de a apresentar como um modelo de intervenção adequado ao contexto atual da sociedade pós-moderna, tecnológica e globalizada, além de contemplar, com seu enfoque educativo, a possibilidade de abranger um número expressivo de crianças e jovens, atualmente desprovidos de intervenções que ajudem a articular educação e trabalho, fazer escolhas mais conscientes e se prepararem para ter empregos e empregabilidade. As autoras propõem, ainda, que, para o contexto escolar brasileiro, de preferência, sejam inseridos os conceitos relativos ao desenvolvimento vocacional no currículo, sob a supervisão de um orientador especializado, com a colaboração de um grupo de facilitadores, como professores, pais e outras pessoas da comunidade.

Em seguida, será apresentado um panorama do sistema de ensino brasileiro para contextualizar o seu funcionamento, uma vez que os participantes desta investigação se enquadram no funcionamento deste contexto, tendo em vista contribuir para a sua otimização enquanto instrumento de promoção do desenvolvimento vocacional dos jovens.

### **1.3 O sistema educacional brasileiro**

O Brasil é um país que se alinha às principais economias emergentes do mundo, mas as desigualdades sociais afetam a permanência das crianças, adolescentes e jovens na escola. Neste sentido, há uma relação direta com as condições de emprego e renda, o que, por sua vez, implica oportunidades educacionais de mais baixa qualidade para as novas gerações, alimentando um processo de reprodução da pobreza e de desigualdades.

O sistema de educação básica brasileiro tem três níveis de estudo: (1) Educação Infantil, não é obrigatória ainda destinado a crianças com idade entre 3 a 6 anos, (2) Ensino Fundamental com 9 anos de escolaridade obrigatória projetado para crianças e adolescentes de 6 aos 14 anos e (3) Ensino Médio com três anos de escolaridade obrigatória para adolescentes de 15 a 17 anos de idade. O Ensino Médio pode ocorrer em escolas regulares ou profissionais. Depois do Ensino Básico, os estudantes podem

ingressar no Ensino Superior, através de um exame (vestibular) e/ou ensino técnico (Teixeira, Bardagi, Lassance, et al., 2012).

No Brasil, a oferta da educação alterou-se significativamente a partir dos anos 90. Houve a universalização do Ensino Fundamental, o crescimento do Ensino Médio e também do Ensino Superior, cujas matrículas triplicaram. Por exemplo, no começo dos anos noventa do século passado, somavam-se 1.540.080 estudantes matriculados no Ensino Superior no Brasil (Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior, 2013). Neste período, o Brasil contava com uma população de 147.053.940 (IBGE, 1991). Esse número subiu para 2.694.245 de estudantes em 2000 e para 6.379.299 em 2011 (Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior, 2013). Apesar desse intenso crescimento observado no Ensino Superior, o percentual de acesso dos jovens é ainda muito restrito quando confrontado com a dimensão e com as expectativas da população brasileira – 190. 732.694 milhões de habitantes (IBGE, 2010), em que a taxa líquida de matrícula no Ensino Superior é de apenas 14,9% da faixa etária de jovens entre 18 a 24 anos.

Esta realidade educacional brasileira é reflexo também da problemática do ensino precedente, ou seja, do Ensino Médio. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2011), 95,4% das crianças brasileiras com 6 anos frequentava a escola. Com 12 anos, a proporção de meninos e meninas que concluiu os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil era de 76,2%. A porcentagem diminui com o aumento da idade: 62,7% dos adolescentes com 16 anos concluiu o ensino fundamental. Entre os jovens de 19 anos, apenas 48,7% terminou o Ensino Médio.

Conforme Cruz e Monteiro (2012), praticamente não existem alternativas de trabalho e renda associadas à escola como projetos de monitoria, isto é, estágios remunerados ou programas ligados à Lei de Aprendizagem (estudante acima de 16 anos pode ser incluído ao mercado de trabalho como aprendiz), que possibilitem a conexão entre educação e trabalho, promovendo a permanência na escola, bem como, a possibilidade de aprender e de se tornar em vez de decidir uma vida profissional simplesmente (Savickas, 2008b). Nenhum país tem possibilidades de competição no mundo globalizado sem que a escolaridade da população seja de qualidade e atinja no mínimo a escola média.

É uma realidade preocupante, que vai ao encontro da metáfora do "olho-de-boi" de Savickas (2008b). Esta analogia serve como símbolo para a distribuição do trabalho de acordo com a formação das pessoas na primeira década do século 21. O círculo central do olho é preenchido por trabalhadores internos, que fazem o trabalho principal das organizações e detêm o poder. É representado por cerca 40% dos trabalhadores. O círculo externo do olho contém cerca de 20% dos trabalhadores que executam tarefas terceirizadas. Na fronteira, entre os trabalhadores internos e externos, que realizam as tarefas essenciais, residem os trabalhadores (40%) que são contratados para fazer trabalhos temporários para as organizações. Esses funcionários temporários são vistos como trabalhadores casuais, a tempo parcial, que vendem os seus serviços em contratos ou acordos *freelance* de curto prazo. Eles experimentam a insegurança, bem como a falta de formação, oportunidades e desenvolvimento profissional.

Para responder a esta situação, é necessário referir e discutir os novos paradigmas teóricos: educação para a carreira, como mencionado no capítulo anterior, a construção de carreira, incluindo a adaptabilidade de carreira e os construtos da psicologia positiva que serão apresentados nos próximos capítulos. Em relação à psicologia positiva, que se refere ao estudo científico dos fatores e processos que conduzem a otimização do funcionamento humano, focando a atenção nas forças, ao invés de focar nas fraquezas (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000), torna-se indispensável o estudo das variáveis como esperança, otimismo, resiliência e perspectiva temporal diante das rápidas transformações no mundo do trabalho, visto como incerto, imprevisível e inseguro. Soresi (2012) declara que a esperança, otimismo, resiliência e perspectiva temporal devem entrar em acordo com a ideia de risco. Os profissionais envolvidos em processos de tomada de decisão e em planeamento de carreira devem atribuir ao risco significado neutro, ou até mesmo positivo ou visto como um desafio entre a própria pessoa e os contextos nos quais está inserida. Nesta perspectiva, "enquanto em alguns contextos se procura eliminar e diminuir os riscos, em outros, talvez, se procura discutir e estudar como superá-los, como contê-los, senão aceitá-los" (Soresi, p. 5, 2012).

O próximo capítulo aborda a teoria da psicologia do desenvolvimento vocacional a partir de sua origem até os novos paradigmas como a construção de carreira. A teoria da construção de carreira surge como uma proposta de explicação e



interpretação dos processos inter-pessoais, através dos quais os indivíduos se constroem a si mesmos, conferindo direção ao seu comportamento vocacional e dando significado às suas carreiras (Savickas, 2013) através de uma sociedade economicamente global e multicultural. Para em seguida, entender melhor a necessidade de um olhar multidimensional em relação à tomada de decisão e a importância de incluir os construtos da psicologia positiva na área do desenvolvimento, orientação e aconselhamento vocacional.

## **2. Psicologia do Desenvolvimento Vocacional**

### **2.1 Psicologia do desenvolvimento vocacional: Do pioneirismo de Parsons à teoria da Construção de carreira**

O modelo clássico de aconselhamento sobre traço e fator de Parsons (1909), elaborado no início do século XX, num período de transformação da sociedade preponderantemente agrícola para sociedades industrializadas e de necessidade de mão-de-obra especializada, consiste em analisar as capacidades do indivíduo, comparando-as às exigidas pela profissão e ajudar o indivíduo a escolher a profissão que melhor se adequa às suas capacidades. Este tipo de abordagem caracteriza-se pela importância que os atributos mensuráveis têm enquanto preditores de sucesso vocacional: a psicologia das diferenças individuais procura determinar a relação entre as capacidades do indivíduo e a escolha da profissão. Neste modelo de aconselhamento, a escolha vocacional é entendida como a escolha da pessoa certa para o lugar certo através do ajustamento pessoa/profissão (Duarte, 2009a). O investigador mais importante que seguiu e expandiu esta tradição foi Holland (1985) que desenvolveu a teoria das personalidades vocacionais. Para Duarte (2009a), a utilização deste modelo pode ser válida para o planeamento de atividades exploratórias com indivíduos que estejam motivados, e para aqueles que podem efetuar processos de tomada de decisão porque se encontram vocacionalmente maduros. No entanto, segundo a autora, são poucas as pessoas que se encontram neste nível de motivação e de autoconhecimento.

A evolução do paradigma do ajustamento, focado nas escolhas vocacionais, para o paradigma desenvolvimentista, direcionado para a compreensão dos processos que permitem as escolhas vocacionais, também resultou da necessidade de responder às exigências das novas realidades econômicas, educacionais e sociais (Cardoso, 2011).

A partir da segunda metade do século XX, o modelo burocrático levou ao desenvolvimento de organizações com estruturas hierárquicas e rígidas, com fronteiras bem delimitadas entre os departamentos. As pessoas mantinham-se na mesma organização durante muitos anos, onde faziam um percurso de carreira pré-estabelecido. A estabilidade e a previsibilidade quer dos percursos educativos, quer nas organizações, resultaram na obtenção de trajetórias estáveis do desenvolvimento de carreira dos indivíduos (Cardoso, 2011). O modelo de ciclo de vida e espaço de vida, de Super (1980), vem ao encontro desta realidade. O modelo centra-se no modo como os indivíduos diferem nas ocupações e integram o trabalho no desempenho de papéis de vida. O autor privilegia variáveis psicossociais envolvidas nos papéis de vida ao longo de estádios de desenvolvimento no ciclo vital. O seu modelo ilustra-se pelo arco-íris de vida e carreira, que integra cinco estádios, e constitui um maxiciclo da carreira. Em cada estádio, existem tarefas vocacionais, ou miniciclos, que retratam transições entre estádios, podendo estes ser reciclados consoante os desafios psicossociais com que o indivíduo se confronta ao longo da vida (Super, 1980). O arco-íris tem uma matriz espaço-temporal, incluindo dimensões de maturidade vocacional e papéis de vida (Taveira, 2000).

Savickas (1997) propôs que o conceito de maturidade vocacional fosse substituído pelo de adaptabilidade de carreira para todo o ciclo vital. Segundo Silveira & Teixeira (2013), o resgate do conceito de adaptabilidade fez parte de um contexto de revisão e ampliação da teoria original de Super, buscando um modelo teórico de desenvolvimento de carreira mais contextualizado. Neste sentido, é importante o reconhecimento da instabilidade e imprevisibilidade do contexto de trabalho na contemporaneidade, bem como as possibilidades de transformação inerentes ao desenvolvimento humano. Assim, chega-se à teoria da construção de carreira que engloba todas as experiências profissionais e de vida do indivíduo, não podendo ser separadas do conceito de "Eu" (Savickas et al., 2009). Esta abordagem teórica considera a influência do meio, as dinâmicas complexas, as causalidades não lineares,

favorecendo uma série de sugestões para a intervenção numa visão holística, contextual e preventiva no sentido de ajudar as pessoas a pensarem sobre “como fazer” mais do que “o que fazer” (Nota & Ginevra, 2013). O seguinte subtítulo, aborda esta temática de maneira mais detalhada e contextualizada.

## **2.2 O modelo explicativo do desenvolvimento vocacional: Construção de carreira**

Em muitas situações de trabalho, conceitos como um emprego para a vida ou a possibilidade de ascensão na carreira em virtude dos anos de trabalho dedicado e leal, estão se tornando, cada vez mais, confinados na história. Este contexto de mudanças exige respostas com base em novas competências e, acima de tudo, na suposição de novas responsabilidades para encontrar o caminho da sobrevivência e satisfação. Por exemplo, o trabalhador deve aprender a gerir a sua própria carreira profissional (Duarte, 2009b). Para dar conta destas transformações no âmbito do trabalho, emerge a necessidade de novos paradigmas de intervenção para a carreira.

A teoria da construção de carreira se ocupa de que modo vem sendo construída subjetiva e socialmente a carreira profissional do indivíduo. Esta teoria considera a carreira numa perspectiva contextual, ou seja, o desenvolvimento é orientado através da adaptação ao meio em vez da maturidade das estruturas internas (Savickas, 2007). Conceituar a carreira através de uma perspectiva contextual, muda o foco dos processos interpretativos para as interações sociais e para a flexibilidade dos significados. As preferências para o futuro não se descobrem, mas se constroem em base às escolhas focadas no conceito de “Eu”, a partir daquilo que é mais importante para o indivíduo, tendo em conta as implicações sociais e os papéis assumidos no âmbito profissional (Savickas, 2007). Esta nova concepção de vida no trabalho faz com que a pessoa reconheça que a carreira profissional pertence a si e não à organização (Duarte, 2004).

Ainda dentro deste pressuposto teórico, a construção de carreira considera que os indivíduos constroem suas carreiras dando significado aos seus comportamentos profissionais e às suas experiências de trabalho (Savicas, 2007). Valoriza, igualmente, o ecossistema individual através do qual o indivíduo forma uma entidade dinâmica e complexa, resultante da adaptabilidade e da auto-organização ao longo do tempo. Logo, a identidade profissional é formada por auto-organização das múltiplas experiências da

vida diária (Savickas, et. al, 2009). Esta construção subjetiva, no contexto da construção de carreira, não se refere à soma das experiências de trabalho, mas sim à organização destas experiências num conjunto que dá vida a uma história significativa.

Nesta perspectiva, a carreira representa uma construção subjetiva que assinala um significado pessoal que entrelaça a memória do passado, as experiências do presente e as expectativas futuras numa história que dá sentido à vida profissional de uma pessoa. Enfim, é a carreira subjetiva que orienta, regula e apoia o comportamento profissional emergente, dentro de um processo ativo de atribuição de significado e não de descoberta de condições pré-existentes ( Savickas et al., 2009; Savickas, 2007).

Os profissionais (eg. Psicólogos), que utilizam a teoria da construção de carreira, utilizam as histórias de vida para considerar aspectos tais como: a personalidade vocacional, os temas de vida e a adaptabilidade de carreira (Savickas, 2007, p. 18 a 20) apresentados em seguida.

*1) A personalidade vocacional*, adentro da teoria da construção de carreira, caracteriza-se como um complemento à perspectiva dos traços objetivos, pois se concentra nas modalidades de construção do conceito de *self* profissional, fornecendo uma perspectiva subjetiva, singular e idiográfica para compreender a carreira.

Os traços podem ser usados para atribuir aos indivíduos determinados papéis ou funções profissionais específicas. Por exemplo, uma pessoa conscienciosa estaria mais adaptada do que uma pessoa artística para executar as atividades de um bancário. O modelo RIASEC (Realista, Investigativo, Artístico, Social, Convencional e Empreendedor) de Holland (1985), composto de traços complexos e organizado por tipologia, oferece um útil apoio para analisar as diferenças individuais e para descrever as diversas atividades profissionais. Esta perspectiva de categorização dos traços de personalidade, todavia não considera o significado das experiências subjetivas nem procura compreender o comportamento e o ponto de vista do indivíduo. Neste âmbito, a abordagem da construção de carreira caracteriza-se como complemento à perspectiva objetiva, no sentido de ilustrar e de interpretar os aspectos subjetivos do indivíduo em relação a si mesmo e ao mundo. As ideias sobre si mesmo, o trabalho, a vida e os sentimentos em relação a estes experimentados se baseiam em relação a um objetivo e não aos traços, caracterizando os temas de vida que influenciam o comportamento da pessoa e a coerência de sua própria percepção.

II) *Os temas de vida*, outra componente da teoria da construção de carreira, foram, inicialmente, propostos por Super (1951) que argumentava que as pessoas, ao expressarem suas preferências profissionais, apresentam as ideias que têm de si mesmas ao desenvolver uma profissão. Elas procuram executar um conceito de “Eu” no decorrer do tempo, continuam a desenvolver sua profissão, procuram realizar o seu potencial e proteger a sua estima. Estes resultados levam-nos a considerar a escolha profissional como a implementação do conceito de "Eu", o trabalho como uma manifestação da própria individualidade e o desenvolvimento profissional como um contínuo processo de melhorias na relação entre o "Eu" e a situação. Entretanto, muitas pessoas se encontram numa situação em que devem aceitar um único trabalho disponível, ou seja, um trabalho alienante devido ao fato de que suas tarefas são difíceis e exaustivas. Em qualquer dos casos, também, o trabalho desenvolvido por estas pessoas pode adquirir um significado e ser-lhe atribuído um sentido. Neste contexto, a teoria da construção de carreira pode ser usada a fim de ajudar muitos indivíduos a dar um significado mais profundo e de maior importância ao trabalho desenvolvido quotidianamente. Como também, ajudá-los a encontrar maneiras diferentes para colocar em prática o conceito de "Eu" e de se projetar para o futuro, apesar do passado e da presença de barreiras sociais.

III) *Adaptabilidade de carreira* – é definida por Savickas (1997, p. 254) como “a propensão do indivíduo para enfrentar, de maneira adequada, as tarefas evolutivas e a preparação para participar nas atividades profissionais, além de se adaptar às exigências imprevistas devido às mudanças no mundo do trabalho e das condições de trabalho”. Segundo Savickas (2007); Savickas e Porfeli (2012), a adaptabilidade de carreira é explicada dentro de quatro dimensões:

a) ***Preocupação profissional*** – pode ser definida como um índice de orientação para o futuro vocacional, que conduz o indivíduo a atitudes de planeamento, antecipação e preparação. Possuir um comportamento otimista e orientado para o futuro, contribui para aumentar a preocupação em relação à vida profissional, estimulando o indivíduo a pensar sobre as atividades profissionais, as transições a serem enfrentadas e as escolhas a serem tomadas no futuro próximo.

A reflexão sobre a própria vida profissional no decorrer dos anos é essencial para a construção de carreira. Adicionalmente, acreditar ao fato de que a experiência é contínua, consente os indivíduos a conectarem as atividades, atualmente desenvolvidas,

com as aspirações profissionais e com os possíveis “Eus”. Este sentido de continuidade provoca o amadurecimento das experiências, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de colocar em sequência as ações no decorrer do tempo a partir de situações passadas e presentes, direcionando-as para um futuro desejado.

A falta de preocupação para a carreira reflete a indiferença relativamente à vida profissional, refletindo numa falta de planeamento e pessimismo para o futuro. Neste âmbito, é necessário que os adolescentes, desde cedo, se preocupem positivamente com o seu futuro profissional para que possam ser bem sucedidos no contexto de trabalho. Neste sentido, algumas atividades escolares (eg. a redação autobiográfica da própria vida profissional futura) podem ser direcionadas para desenvolver nos estudantes a dimensão da perspectiva temporal futura, sem perder o contato com o presente (Zimbardo, 1999; Leitão, Paixão, Silva & Miguel, 2000).

*b) **Controlo:*** é o segundo mais importante aspecto da adaptabilidade de carreira. Seria oportuno que as pessoas tivessem presente que o futuro é, ao menos em parte, controlado. Acreditar no contrário, geralmente, faz com que as pessoas deixem ao destino, à sorte, às circunstâncias ou aos outros a possibilidade de escolher e determinar o seu próprio desenvolvimento futuro. Os indivíduos que se percebem como podendo controlar os eventos profissionais assumem a responsabilidade do seu próprio futuro profissional e, mesmo considerando as sugestões de pessoas significativas, são eles os principais autores de sua carreira. A falta de um sentido de controlo é frequentemente associada à indecisão profissional. Esta falta de controlo pode ser superada com intervenções que promovam e favoreçam o desenvolvimento de atitudes positivas com relação à escolha e às competências decisórias. Desta forma, conduz a pessoa a se envolver em atividades que promovam um maior senso de decisão e competência decisória.

*c) **Curiosidade profissional:*** associa-se ao desejo de conhecer as profissões que cada um pode desenvolver e as perspectivas profissionais que estes trabalhos podem consentir. A curiosidade estimula o indivíduo a explorar o ambiente com o objetivo de adquirir informações de si mesmo e sobre o mundo à sua volta e de avaliar esta relação em termos de interesse. Todos estes aspectos associam-se à possibilidade de realizar escolhas profissionais mais realistas e que satisfaçam a correspondência entre eu e as situações de vida. A falta de curiosidade profissional pode favorecer uma ideia

ingênua sobre o mundo do trabalho e favorecer a criação de imagem distorcida de si. Esta falta de realismo pode ser superada com intervenções que ajudem a pessoa a se autoconhecer e a conhecer melhor o mundo do trabalho, especialmente, nos casos em que se investiga os interesses e se viabiliza informações profissionais. Adicionalmente, a falta de realismo pode ser melhor enfrentado com debates sobre valores, sobre as vantagens extrínsecas e intrínsecas, com simulações de atividades profissionais, com trabalhos *part-time* e ações de voluntariado nas instituições locais.

d) **Confiança:** é o quarto e último aspecto da adaptabilidade profissional. A escolha profissional é um problema complexo que, para ser resolvido, é necessário haver confiança em si. Quando uma pessoa antecipa o sucesso, no sentido de como enfrentar os desafios e de como superá-los, geralmente, afronta positivamente as tarefas do desenvolvimento e as transições profissionais, realizando escolhas e tendo atitudes necessárias. A falta de confiança profissional pode conduzir a uma inibição que diminui a propensão de atingir os objetivos.

Os resultados do estudo italiano de Soresi, Nota e Ferrari (2012) mostram que os estudantes de escola média, com níveis mais elevados de adaptabilidade de carreira, percebem menos obstáculos profissionais, sejam de tipo interno ou externo, têm mais interesses profissionais e identificam níveis mais elevados de qualidade de vida. Por sua vez, os resultados do estudo brasileiro sobre a adaptabilidade (Teixeira, et al., 2012) revelam que as pessoas com propensão a novas experiências, ou seja, com maior curiosidade e com maior grau de consciência são as que apresentam uma maior adaptabilidade de carreira.

Neste sentido, a adaptabilidade é um conceito que pode ajudar a identificar os adolescentes com maior risco na construção profissional, podendo o profissional (eg. psicólogo) atuar preventivamente para que o jovem seja mais propenso a buscar novas informações, avaliar as possibilidades e de antecipar as futuras transições profissionais.

### **3. Escolhas Educacionais e Profissionais: Um Olhar Multidimensional**

É necessário considerar que as perspectivas de trabalho, atualmente, são muito menos definíveis e previsíveis com possíveis transições de um emprego a outro. Por isso, não se pode mais falar com confiança de "ascensão profissional numa única empresa", nem de "orientação vocacional". Ao contrário, deve-se imaginar "trajetórias de vida", em que os indivíduos progressivamente projetam e constroem suas próprias vidas, incluindo a sua carreira profissional (Duarte, 2004; Savickas, 2007; Savickas et al., 2009, Soresi, Nota & Ferrari, 2012; Lent, 2012). Barros (2010) reconhece que os percursos de carreira deixaram de ser lineares, passando a caracterizar-se por inúmeras transições ao longo da vida, que decorrem de problemas profissionais com efeitos numa ou mais áreas de vida.

Não só os adolescentes se questionam sobre: O que farei na minha vida?, mas também muitos adultos fazem a mesma pergunta porque se encontram, muitas vezes, desempregados ou com a necessidade de desenvolverem novas competências profissionais (Savickas et al., 2009). Neste sentido, as pessoas devem se preparar para tomar decisões mais vezes no âmbito profissional devido à instabilidade econômica no mundo ocidental. Devem aprender a enfrentar e superar as diversas transições profissionais (e.g. de um emprego a outro, de uma empresa a outra, mudança de funções, bem como desenvolver diversas habilidades, competências e interesses para executarem as atividades ocupacionais). Por exemplo, a partir deste cenário imprevisível, os adolescentes devem ter em mente que, por exemplo, para se tornar um médico, não é apenas necessário garantir o diploma universitário, mas que, para além de conhecer a sua profissão específica, devem aprender a falar outras línguas, conhecer diferentes programas informáticos e não parar de se aperfeiçoar. Assim, futuramente, em suas profissões terão estratégias alternativas para resolver os problemas e superar os novos desafios que surgirão no ambiente de trabalho.

Segundo Carvalho e Taveira (2012), o conceito de decisão ou escolha é, atualmente, retomado com enfoque renovado por diversos modelos teóricos e estudos empíricos. Desta forma, surge a necessidade de novas leituras sobre a tomada de decisão. Os autores destacam, ainda, a importância do caráter multidimensional e



dinâmico em termos processuais, valorizando o papel da interação entre o indivíduo e os contextos nas escolhas, o interesse na intervenção centrada na tomada de decisão e a desejabilidade de intervenções capazes de responder às exigências de adaptabilidade à mudança.

Para Sprintall & Collins (1998) o desenvolvimento vocacional na adolescência deve ser entendido como parte integrante do processo de desenvolvimento psicológico global do sujeito. A escolha vocacional, numa perspectiva desenvolvimentista, não é um acontecimento pontual circunscrito a uma etapa precisa do desenvolvimento, como por exemplo na adolescência, mas refere-se a uma tarefa que se vai construindo e reconstruindo ao longo do trajeto de vida, sendo a adolescência apenas uma das etapas críticas desse processo de desenvolvimento (Taveira, 2003).

Nesta perspectiva, o indivíduo assume o papel de protagonista nas decisões de carreira, mas sempre em interação com múltiplos contextos de vida. Desta complexidade desenvolvimental, advém a valorização da agência e proatividade do indivíduo, bem como o reconhecimento de dimensões sócio-afetivas e contextuais presentes nas decisões de carreira (Carvalho e Taveira, 2012).

### **3.1 Um novo olhar para a tomada de decisões**

Mann e Friedman (2002) analisam a tomada de decisão dos adolescentes a partir de três dimensões fundamentais: o *estilo de decisão* que se refere ao modo usual com o qual o adolescente enfrenta as decisões importantes (eg. Procrastinando ou recorrendo a um comportamento mais vigilante.); as *regras decisórias heurísticas* que se referem ao princípio de pesquisar informações para avaliar a escolha ou para recusar alternativas (e.g., Fazer igual ao que foi feito na última vez, mudar uma decisão se certas condições não serão satisfeitas, encontrar uma solução que apresente melhores características de outras alternativas identificadas e avaliar atentamente o inteiro quadro de opções, considerando aquela alternativa mais vantajosa.) e o *conteúdo da decisão* que se refere à qualidade da opção escolhida (e.g. Se o que foi decidido faz referência a ações de risco ou prudentes, prossociais ou antisociais, se é em sintonia com os próprios interesses ou com aqueles dos outros). Estes três aspectos são entrelaçados entre si. Os adolescentes mais atentos no processo de tomada de decisão, possuem uma maior chance de ter

estratégias mais elaboradas e de realizar escolhas mais prudentes e mais responsáveis do que os adolescentes impulsivos.

Considerando o estado de atenção em relação à vida profissional, Lent (2012) aponta para um novo conceito a ser considerado para o desenvolvimento da carreira, ou seja, a “prontidão profissional”. Este conceito se refere a um estado de atenção em relação às ameaças à própria vida profissional, assim como em relação aos recursos e oportunidades aos quais se pode fazer referência. O aspecto mais importante da prontidão é que pode favorecer o uso de estratégias pró-ativas para gerenciar as barreiras, identificar suportes e defender a própria vida pessoal e profissional futuras.

Para Lent (2012), a prontidão pessoal-profissional como é compreendida hoje é diferente da preparação profissional tradicional. As pessoas podem se preparar para entrar num contexto de trabalho sem se preparar adequadamente para as barreiras profissionais que, muitas vezes, impedem o trabalhador de seguir a sua trajetória profissional. Portanto, a prontidão profissional faz referência ao planeamento profissional e à propensão em considerar as consequências positivas e, também, aquelas negativas no próprio projeto de vida profissional.

A abordagem multidimensional de Gati, Landman, Davidovitch, Peretz e Gadassi (2010); Gati, Gadassi e Mashiah-Cohen (2012), sobre o processo de tomada de decisão profissional, considera o perfil decisional do indivíduo em vez do estilo decisional. Os objetivos desta abordagem são: a) considerar as diferenças individuais no processo decisional e b) avaliar as influências situacionais no comportamento decisional da pessoa.

O modelo do Perfil de Carreira na Tomada de Decisão - CDMP (*Career Decision-Making Profile*) é composto por onze dimensões relevantes para a caracterização da tomada de decisão profissional, representadas através de uma linha contínua (Gati, et al., 2010): a primeira baseia-se na coleta de informações através da qual se percebe que os indivíduos são meticolosos ou não para a obtenção de informações; a segunda dimensão avalia como o indivíduo processa a informação, de forma analítica ou holística; a terceira se refere ao *locus* de controlo interno e externo, isto é, o grau em que a pessoa acredita controlar o seu próprio futuro profissional e perceber que as suas decisões afetam as oportunidades profissionais; a quarta dimensão refere-se ao grau de esforço investido e ao tempo despendido no processo; em quinto

lugar, vem a procrastinação, que se refere ao grau em que a pessoa evita, procrastina, inicia e avança com o processo de tomada de decisão profissional; em sexto lugar, está a rapidez com a qual a pessoa toma a decisão final, após ter sido recolhida e processada toda a informação; a sétima dimensão avalia a frequência com a qual o indivíduo conversa, consulta ou entrevista profissionais ou pessoas significativas durante as várias fases do processo de decisão; a oitava dimensão desta linha contínua refere-se ao grau em que os indivíduos aceitam a total responsabilidade em tomar decisões, mesmo consultando outras pessoas ou o contrário, esperam que os outros tomem as decisões por eles; a nona dimensão refere-se ao grau em que as pessoas tentam satisfazer as expectativas de outras pessoas significativas (e.g., pais, amigos); a décima dimensão se refere ao grau de aspiração para uma ocupação ideal. Enfim, a última dimensão avalia o grau de disponibilidade de a pessoa ser flexível sobre a escolha que fez quando se depara com dificuldades para concretizá-la.

O estudo de Ginevra, Nota, Soresi e Gati (2012) evidencia que os adolescentes identificados como mais decididos no processo de tomada de decisão apresentam maior controlo interno e compromisso, bem como empenham-se mais no processo de escolha e decisão. Consequentemente, são mais rápidos em tomar uma decisão no processo final.

Trentin, Salmaso, Nunia e Varotto (2011) salientam que os estudos realizados dentro da teoria sócio-cognitiva em relação às escolhas educacionais e profissionais em estudantes de Ensino Médio, concentram-se, principalmente, nas características pessoais dos mesmos, privilegiando a análise dos interesses, da motivação e das habilidades intelectuais. Mas os resultados do estudo realizado pelos autores, demonstram que, independentemente da capacidade e da motivação, o género e o estatuto sócio-económico são ainda variáveis ativas que regulam o destino educacional e profissional dos jovens investigados (1.593 estudantes italianos, entre 18 e 20 anos), com resultados particularmente deprimentes quando se analisa a interação entre o sexo e o estatuto sócio-económico (e.g., jovens do sexo feminino de um nível sociocultural médio-baixo). Em sintonia com estes resultados, mais precisamente com o género, o estudo de Carvalho (2012), sobre diferenças individuais nas escolhas educacionais e profissionais, revela um efeito significativo do género nos interesses, com o sexo masculino a revelar, em média, mais interesse pelo trabalho com coisas (áreas das

tecnologias e exterior) e o sexo feminino pelo trabalho com pessoas (áreas da comunicação, serviços e arte).

A escolha educacional e profissional, portanto, se torna complexa uma vez que são diversos os fatores que influenciam a vida de cada estudante tais como o contexto atual do mundo do trabalho com as contínuas e rápidas transformações, os aspectos individuais (motivação, interesses, capacidade cognitiva, etc.), a questão de gênero, o meio no qual a pessoa está inserida e, enfim, o estatuto sócio-económico. Por isso, os psicólogos escolares, juntamente com os professores (escola) e a família devem trabalhar em conjunto para promover a reflexão dos jovens a fim de construírem a sua vida profissional de maneira contínua e consciente.

#### **4. O Contributo da Psicologia Positiva para a Compreensão do Processo de Desenvolvimento Vocacional**

##### **4.1 Conceito e contextualização da Psicologia Positiva**

Nota-se, no início do século XXI, uma grande expansão científica na área da psicologia positiva após a publicação especial na *American Psychologist* de Seligman e Csikszentmihalyi (2000) que enfatizam que a psicologia não produzia conhecimento suficiente sobre aspectos virtuosos, forças pessoais e funcionamento humano ideal. A psicologia positiva emerge, assim, nas últimas décadas, como uma área de estudo científico própria, vibrante e multifacetada, que vai para além de uma abordagem centrada nos problemas e nas patologias, para se endereçar teórica e empiricamente à construção de melhores qualidades de vida, no âmbito subjetivo, individual e grupal (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 2006).

A psicologia positiva não implica em condenar o “resto” da psicologia como negativo; pelo contrário, seu objetivo não está em negar o que é negativo, o que vai mal, ou o que é desagradável na vida dos seres humanos porque reconhece a existência do sofrimento humano, situações de risco e as patologias, entretanto pretende investigar a outra face dessas questões como, por exemplo, a felicidade. Essa mudança de abordagem oferece novas possibilidades de resposta a questões antigas ou à possibilidade de compreensão e de intervenção nos problemas com os quais as pessoas são confrontadas (Paludo & Koller, 2007).

O campo da Psicologia Positiva tem oferecido espaço para a investigação empírica dos aspectos virtuosos a partir de métodos científicos rigorosos. São identificados três importantes pilares para a investigação nessa perspectiva (Seligman, 2003, *cit. in* Paludo & Koller, 2007).

1) a experiência subjetiva – relacionada com o bem-estar, as emoções positivas, as experiências positivas ocorridas no passado e, no presente, relacionadas com os aspectos como a felicidade e a transcendência, assim como no futuro, relacionadas com a esperança e o otimismo;

2) as características individuais – forças pessoais e virtudes - são relacionadas com as capacidades para o afeto, o perdão, a espiritualidade, o talento e a sabedoria; e

3) as instituições e comunidade - relacionadas com as virtudes cívicas e instituições que possibilitam mudanças nos indivíduos no sentido de se tornarem cidadãos melhores, com o foco direcionado para a responsabilidade, o altruísmo e a tolerância.

Para a atual dissertação, ter-se-á em consideração mais, especificamente, o primeiro e o segundo pilares da Psicologia Positiva no sentido de abordar os aspectos como a perspectiva temporal, a esperança e o otimismo relacionados com a escolha profissional. Neste contexto, as emoções positivas acabam por ser integradas, recorrendo a processos cognitivo-motivacionais no funcionamento global da pessoa, ou seja, na sua personalidade.

#### **4.2 Comportamento atual motivado pela perspectiva temporal**

A perspectiva temporal pode ser considerada como um elemento chave para o desenvolvimento da personalidade e do comportamento humano, uma vez que implica a integração de fatores cognitivo-motivacionais. Dentro de um quadro estruturado, o desenvolvimento humano é determinado, tendo em atenção um complexo de variáveis individuais e extraindividuais que interagem entre si (Magiolaro, 1999). Em sintonia com esta premissa, a dimensão temporal se torna particularmente importante a partir da adolescência, período em que o indivíduo adquire um verdadeiro domínio dos conceitos temporais.

A dimensão temporal, nesta fase de vida, não é mais concebida como abstrata, mas sim se torna significativa para a própria identidade pessoal e amadurece gradualmente com relação às mudanças cognitivas, intelectuais e psicossociais as quais caracterizam a fase da adolescência (Maggiolaro, 1999).

Desde as primeiras formulações científicas psicológicas, James (1890/1950) propôs que o presente é a relação temporal criada entre os eventos sensoriais que decorrem na atualidade; o passado é elaborado graças à memória e o futuro, refere-se a um grupo de expectativas sobre eventos a vir. De certa forma, a perspectiva temporal psicológica se refere à experiência pessoal/individual em relação ao passado, presente e futuro.

De acordo com Zimbardo e Boyd (1999), a perspectiva temporal é um processo no qual as experiências dos indivíduos são entrelaçadas a períodos temporais. Estes períodos temporais, nomeadamente, passado, presente e futuro influenciam o modo como o indivíduo organiza e atribui significado às experiências. Por sua vez, estes espaços temporais influenciam as decisões que os indivíduos tomam em resposta a determinados estímulos (Abousselam, 2005).

O contexto temporal diz respeito à forma como os indivíduos planeiam o futuro, isto é, a clareza com que eles percebem as necessidades futuras, o grau em que o presente está ligado ao passado e ao futuro (Husman & Shell, 2008). Neste sentido, a perspectiva temporal futura é a forma pela qual o futuro é previsto e integrado no espaço psicológico presente do indivíduo (Lewin, 1942, *cit. in* Lens, Paixão, Herrera & Grobler, 2012). Portanto, com base nas experiências passadas e presentes, as pessoas elaboram, criam e planeiam seus desejos e interesses gerais em objetivos motivacionais específicos em metas e projetos orientados para o futuro (Lens, Paixão, Herrera & Grobler, 2012).

Neste sentido, a perspectiva temporal pode ser concebida como um estilo cognitivo específico de abordagem das tarefas com impacto na motivação, mas também em outros aspectos do pensamento e comportamento humano, ou seja, os processos de tomada de decisão, procrastinação ou mesmo a tendência para os comportamentos de risco (Ringle e Savickas, 1983; Zimbardo, Keough & Body, 1997).

As pessoas com metas e objetivos direcionados ao futuro têm seu comportamento atual motivado e conseguem prever e antecipar as consequências

futuras (Lens, Paixão, Herrera & Grobler, 2012), ou seja, geralmente têm uma melhor compreensão de como o seu comportamento atual influencia diretamente a realização de seus objetivos futuros (e.g. o estudante que continua a estudar depois do Ensino Médio, embora reconheça que esta opção exige empenho e sacrifício, sabe que, desta forma, terá mais possibilidades de se inserir no mercado de trabalho.). Já as pessoas com uma perspectiva temporal reduzida, voltada mais para o presente, ou seja, para a satisfação momentânea, não conseguem avaliar as consequências de suas ações para o futuro (e.g. os alunos que abandonam os estudos com relativa facilidade, porque é uma tarefa árdua e que exige empenho e sacrifício, sem avaliarem as consequências futuras deste comportamento.). Por exemplo, o estudo de Janeiro (2010), com estudantes portugueses entre 13 a 21 anos de idade, revela uma associação significativa e positiva entre as atitudes de exploração e planeamento profissional com a perspectiva temporal futura, desejo de sucesso e auto-estima.

O modelo elaborado por Zimbardo e Boyd (1999), sobre a perspectiva temporal, é estruturado em cinco dimensões: passado positivo, que é caracterizado por uma postura agradável e sentimental em relação ao passado; passado negativo, que apresenta uma visão fortemente negativa do passado, com grandes sentimentos de raiva e ansiedade; presente hedonista, que define uma tendência para os prazeres do momento, dando pouca ou nenhuma importância às possíveis consequências futuras; presente fatalista, no qual predomina uma atitude de desamparo e desesperança perante a vida e o futuro, estando associado a uma ausência de investimento em tarefas presentes que têm importantes consequências futuras. Boyd e Zimbardo (1997) também apresentam a dimensão de futuro transcendental, que tem em vista avaliar as crenças e atitudes individuais relacionadas com o futuro imediatamente a seguir à morte imaginada do corpo físico.

A partir deste conjunto das dimensões temporais é necessário ter presente que estes construtos são independentes e diferenciados uns dos outros (Zimbardo, Keough & Boyd, 1997). Desta forma, cada uma destas dimensões apresenta uma relação única com os mais variados comportamentos e cognições. O estudo de Ferrari e Diaz-Morales (2007) ilustra bem esta independência e diferenciação entre os construtos temporais. Neste estudo foi encontrada uma forte relação entre o presente fatalista e a procrastinação das ações, enquanto que uma baixa orientação temporal de futuro é um

preditor para a procrastinação de tipo estimulante, isto é, no sentido de reduzir a tensão no presente ou buscar recompensas prazerosas imediatas do que haver metas e planos para o futuro.

Enfim, a perspectiva temporal futura regula o comportamento atual, ajuda a estabelecer metas e expectativas, motiva e monitora o desempenho em tarefas diferentes do indivíduo (Husman & Shell, 2008 ). Desta forma, a pessoa não é focalizada simplesmente no fato de pensar sobre o futuro, mas reflete também no grau de importância e de empenho nas atividades atuais em vista o alcance dos objetivos futuros.

### **4.3 A esperança como definidora de trajetórias para a consecução dos objetivos**

A esperança começou a fazer parte da literatura psicológica só na metade do século 20. Até então, a esperança era vista como um dom divino e um termo reservado, principalmente, ao vocabulário filosófico e teológico (Szczesniak & Nderi, 2010). No início das investigações, era considerada como um conceito difícil e complexo. Em seguida, foram elaboradas algumas teorias que destacavam os aspectos emocionais da esperança, outros evidenciavam os seus elementos cognitivos (Miceli & Castelfranchi, 2010). Por exemplo, Mowrer em 1960 definiu a esperança como uma emoção contrária ao medo (Szczesniak & Nderi, 2010) que impulsiona o indivíduo a um objetivo pré-estabelecido. Já, Stotland em 1969 escreveu *The Psychology of Hope*, definindo a esperança como uma expectativa de sucesso para alcançar o objetivo final (Szczesniak & Nderi, 2010). Staats (1989) procurou fazer uma síntese entre a esperança afetiva e o mesmo construto numa dimensão mais cognitiva. Para a autora, a esperança é uma cognição afetiva que implica uma interação recíproca entre desejos e expectativas. Neste sentido, elaborou um instrumento *Expected Balance Scale* para avaliar tanto os aspectos afetivos como cognitivos em relação à esperança (Staats 1989).

No entanto, aquele que é considerado um especialista de referência no construto de esperança é Snyder. O estudo e a investigação realizados por este autor nos anos 90, permitiram-lhe elaborar a teoria cognitivo-motivacional da esperança. Na base da teoria de Snyder e colaboradores está a ideia de que todo o comportamento humano é direcionado, sem objetivo não há lugar à esperança. Todavia, a existência de um objetivo por si só, não é suficiente para definir a esperança. É necessário ter a percepção



de que esse objetivo pode ser atingido e ter uma ideia definida de como o fazer (Snyder et al., 1991).

Para Snyder et al. (1991), a esperança é entendida como um estado motivacional positivo que se baseia na interação entre o sentido de sucesso em estabelecer as estratégias cognitivas a serem utilizadas para alcançar um determinado fim desejado e o sentido de sucesso em produzir a energia mental para utilizar tais estratégias. A esperança é definida como uma característica bidimensional constituída por três determinantes (Snyder et al., 1991):

- a percepção da própria capacidade de pré-estabelecer as metas a serem atingidas (*goals*);
- as trajetórias cognitivas a serem utilizadas para conseguir atingir as metas (*pathways*) e
- a capacidade de produzir a energia mental interior que ativa, orienta e mantém o indivíduo em direção à finalidade desejada, ou seja a motivação para percorrer as trajetórias (*agency*).

As componentes trajetórias e agência da esperança não são sinónimas, porém são recíprocas, aditivas, positivamente relacionadas e ambas são necessárias para a realização de objetivos bem sucedidos. Sendo assim, fazem parte de um processo dinâmico e contínuo ao longo da vida da pessoa. Estas componentes enfatizam uma avaliação cognitiva das capacidades relacionadas com os objetivos. Logo, a esperança é definidora da percepção que as pessoas têm de si próprias, relativamente aos objetivos de vida (Snyder et al., 1991).

Os indivíduos com níveis mais elevados de esperança estabelecem um número maior de objetivos, distribuídos por mais áreas da sua vida. A esperança tem sido associada ao sucesso escolar, ao desempenho atlético, ao equilíbrio psicológico e à saúde física em estudantes (Snyder et al., 1991). Neste contexto, o estudo de Rand et al. (2011) revela que os estudantes do curso de Direito que apresentaram maiores níveis de esperança e otimismo, são mais satisfeitos com suas vidas. Para além disso, as relações de esperança e otimismo com o bem-estar subjetivo são independentes e igualmente fortes (Rand et al., 2011). Ainda que as trajetórias (*pathways*), componente da esperança, tenham uma relação conceitual com o otimismo (Scheier, Carver, &

Bridges,1994), na medida em que ambos (esperança e otimismo) representam expectativas de resultado, são construtos independentes.

Um otimista acredita que os resultados serão positivos, mas não define necessariamente as trajetórias para a consecução dos objetivos. Esta pode ser uma das razões pelas quais o otimismo não é um preditor consistente do desempenho académico, ao contrário da esperança que tem um poder preditivo superior em relação ao desempenho académico (Shorey, Snyder, Rand, Hockemeyer & Feldman, 2002; Rand et al., 2011). O estudo de Alarcon, Bowling e Khazon (2013) revela que o otimismo e a esperança estão relacionados de forma positiva, mas que os dois construtos são distinguíveis. Por exemplo, o otimismo é pensado para ser mais relevante em situações que permitem pouco controlo pessoal, já a esperança é pensada para ser mais relevante em situações que permitem elevados níveis de controlo pessoal.

Enfim, no seio da psicologia positiva, a esperança integra a “*Classification of Human Strengths*” e demonstrou ser um construto fortemente correlacionado com o de satisfação com a vida (Park, Peterson & Seligman, 2004). Por sua vez, no domínio da investigação preventiva, foi identificada como um amortecedor (*buffer*) da doença mental (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

### **4.3.1 Esperança vocacional e intervenção**

De acordo com o modelo sócio-cognitivo sobre a esperança vocacional, Brown, Lamp, Telander e Hacker (2013) definem a esperança vocacional como um estado motivacional positivo associado com a projeção futura para atingir um trabalho significativo. Esta teoria contempla cinco características fundamentais.

➤ Primeiro, a esperança vocacional é um estado, sendo flexível devido às experiências diretas ou indiretas do meio e consoante a interpretação dada pelo indivíduo a partir dessas experiências;

➤ em segundo lugar, a esperança vocacional é motivacional. Neste sentido, os estudantes com mais esperança profissional são mais engajados com as atividades de desenvolvimento educacional e profissional, estabelecem metas e empenham-se mais para alcançá-las. De acordo com esta associação, a esperança vocacional é semelhante com a esperança disposicional de Snyder et al. (1991). No entanto, diferencia-se em relação ao conceito de estado em que a esperança vocacional pode ser alterada

conforme as influências do meio, associando-se positivamente com as mudanças educacionais e profissionais;

➤ em terceiro lugar, a esperança vocacional é orientada para o futuro. Nesta perspectiva, o indivíduo tem potencial para compensar seu passado e presente, desenvolvendo, por conta própria ou com a ajuda de outras pessoas, uma visão positiva de seu futuro;

➤ em quarto lugar, a esperança vocacional inclui um trabalho significativo para o futuro. Porém, o trabalho significativo é determinado pelo indivíduo em seu contexto cultural (e.g., O trabalho que pode não parecer tão significativo para uma pessoa num determinado contexto cultural, pode ser muito significativo para uma pessoa de outra cultura.); e

➤ em quinto lugar, um trabalho significativo deve, também, ser visto como atingível. Desta forma, tanto o trabalho desejado e significativo como a possibilidade de consegui-lo são aspectos essenciais para a prosperidade da esperança vocacional.

Portanto, Pedrotti, Edwards e Lopez (2008) propõem um projeto de intervenção e prevenção com a finalidade de ajudar os psicólogos escolares a considerarem o construto de esperança para o planejamento individual dos estudantes. Neste sentido, os psicólogos escolares devem ajudar os estudantes a identificarem um conjunto de metas, abrangendo várias dimensões da vida, incluindo, neste caso, também, o planejamento profissional. Os autores sugerem que, após a identificação dos objetivos, os profissionais podem trabalhar com os estudantes os valores, os interesses e as habilidades a fim de estimular a lista de objetivos. Os alunos devem ser incentivados a estipular os objetivos (*goals*) em termos de prioridade e de importância. Em seguida a este processo, os alunos devem avaliar a origem de seus objetivos (e.g., se são significativos e desafiadores) de acordo com suas motivações, energia interna individual (*agency*) e as trajetórias (*pathways*) para atingi-los. Adicionalmente, os alunos podem ser ensinados a controlarem os seus pensamentos negativos e focalizarem na aprendizagem de auto-afirmações (e.g., “Eu posso chegar lá.”; “Eu sou capaz.”) (Pedrotti, Edwards e Lopez, 2008). Enfim, os estudantes devem aprender a encontrar trajetórias e estratégias diversas para resolverem os problemas e superarem os obstáculos e barreiras que surgem à medida que perseguem suas metas.

#### **4.4 Otimismo como preditor de bem-estar**

Scheier e Carver (1985) consideram que o otimismo é uma tendência global da pessoa em pensar e acreditar que obterá, normalmente, resultados positivos na vida. Neste sentido, o otimismo é explicado pela psicologia positiva como a disposição em considerar mais aspectos positivos da vida do que aspectos negativos. Por sua vez, a pessoa focaliza sempre os aspectos positivos dos fenômenos da existência, bem como a tendência cognitiva de ver as coisas e julgá-las a partir de seu aspecto mais favorável (Morais, 2010).

O interesse acerca do otimismo disposicional foi propulsionado pelo modelo de auto-regulação do comportamento derivado das ideias de Scheier e Carver (1985; 1992), sendo o comportamento, essencialmente, orientado para concretizar os objetivos desejados.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que pessoas mais otimistas tendem a enfrentar melhor as dificuldades presentes no dia-a-dia. Assim, o otimismo está diretamente relacionado ao bem-estar psicológico e físico das pessoas, principalmente, no que diz respeito à capacidade de enfrentar situações estressantes e à manutenção da saúde (Scheier & Carver, 1985; Carver, Scheier & Segerstrom, 2010 ).

As pessoas otimistas e pessimistas se diferenciam perante as situações da vida. As pessoas que, disposicionalmente, possuem expectativas positivas para o futuro, enfrentam as dificuldades e as adversidades da vida de forma mais adaptativa e confiante do que as pessoas com expectativas negativas (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010; Caver & Scheier, 2003). As pessoas otimistas reconhecem, muito mais facilmente, que seus esforços desempenham um papel importante na obtenção de resultados positivos na vida (e.g. na recuperação depois de uma cirurgia). Por essa razão, as pessoas são mais rápidas em encontrar estratégias diversas para enfrentar as dificuldades. Enfim, são mais confiantes do que os pessimistas, ou seja, acreditam que seus esforços serão bem sucedidos (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010).

Os resultados de estudos sobre o otimismo com adolescentes revelam que o mesmo se associa a uma maior presença de sentimentos positivos, menor níveis de depressão, ansiedade, comportamentos desadaptativos e com menor recursos ao abuso de substâncias (Carrieri, 2012). Por sua vez, outro estudo (Rashid et al., 2012) revela que os estudantes universitários, com idade entre 17 e 21 anos, que apresentaram

elevado nível de otimismo, são menos suscetíveis ao estresse e mais satisfeitos com suas vidas. Já os estudantes pessimistas são mais propensos ao estresse. Enfim, este último estudo está em sintonia com o estudo de meta-análise de Alarcon, Bowling e Khazon (2013) no qual os autores salientam que o otimismo está positivamente relacionado com o bem-estar, satisfação com a vida, felicidade, saúde física e psicológica e negativamente relacionado com a depressão e a ansiedade. Da mesma forma, neste estudo, a esperança foi positivamente associada com a felicidade e negativamente com a depressão e o estresse.

#### **4.5 Resiliência: superação de crises e adversidades**

Segundo Yunes (2003), a resiliência é um conceito que, no âmbito da psicologia positiva, fornece aos psicólogos elementos que os orientam para uma visão mais aberta dos potenciais e das capacidades humanas. Neste sentido, a resiliência é frequentemente referida por processos que explicam a “superação” de crises e adversidades em indivíduos, grupos e organizações (Yunes, 2001; 2003).

Em psicologia, a principal característica das pessoas resilientes é a capacidade de ativar-se e fazer uma avaliação positiva em situação de muito estresse, permitindo uma rápida recuperação fisiológica e melhores condições de saúde mental. Uma outra característica é que o indivíduo resiliente tem a capacidade de poder estabelecer uma nova forma de equilíbrio depois de um evento adverso, provocando nele uma mudança (Laudaddio, Mazzocchetti & Fiz Perez, 2011).

O indivíduo resiliente adquire novas competências como a possibilidade de se tornar mais forte e de conseguir sair das situações estressantes com uma nova definição dos próprios objetivos de vida e de seus significados. Deste modo, a mudança é necessária para que o indivíduo possa se adaptar ao ambiente de acordo com as novas exigências causadas pelas situações de estresse (Laudaddio, Mazzocchetti & Fiz Perez, 2011).

Segundo Constantino e Camuffo (2009) o construto de resiliência, numa visão psicológica, não está, atualmente, associado à ideia de traços individuais, mas tem um significado muito mais amplo e variável que se refere em geral a uma boa adaptação do indivíduo apesar da exposição a fatores de risco, estressores ou traumas.

Relativamente a este construto, o estudo de Villalta e Guajardo (2012) revela que os estudantes resilientes de Ensino Médio, situados em contextos sociais mais vulneráveis, apresentam uma grande capacidade de criar respostas alternativas perante os problemas e de aprender com as experiências positivas e negativas. Desta forma, foi encontrada uma correlação moderada entre a experiência escolar com a resiliência, ou seja, a experiência escolar de empenho, compromisso e realização marca a percepção de resiliência do adolescente e que, possivelmente, projeta em outros aspectos de sua vida. O estudo de Niemann e Ktozé (2012), com alunos do primeiro ano de Psicologia Organizacional da Universidade de *Free State* no Sul da África, revela que três dimensões da resiliência - enfrentar as adversidades; religião e reinterpretação positiva dos eventos negativos - são consideradas preditores de desempenho acadêmico.

Trabucchi (2007) afirma que a resiliência é a capacidade do indivíduo de persistir na prossecução dos seus objetivos desafiadores, enfrentando de modo eficaz as dificuldades e os eventos negativos que se encontram no caminho. O verbo persistir, para o autor, indica a ideia de motivação que fica intacta. Assim, a pessoa resiliente apresenta uma série de características psicológicas inconfundíveis: é um otimista e procura “ler” os eventos negativos como momentâneos e circunscritos; reconhece que possui controlo em sua própria vida e no ambiente que o circunda; é fortemente motivado para atingir os seus objetivos pré-estabelecidos; procura ver as mudanças como um desafio e como uma oportunidade em vez de uma ameaça; perante as derrotas e frustrações é capaz de não perder a esperança (Trabucchi, 2007).

Nesta perspectiva, os resultados de um estudo longitudinal americano com prisioneiros de guerra do Vietnã na década de 1960 a 1970, submetidos a longos períodos de confinamento, desnutrição, tortura física e psicológica, revelam que não é a gravidade ou a duração de confinamento que determina a resistência do indivíduo, mas o nível de otimismo, apresentando uma maior pontuação associada à resiliência (Segovia, 2012). Enfim, Hodder et al. (2012) afirmam que os resultados do projeto de intervenção sobre a resiliência, implementado por eles em diversas escolas australianas, são eficazes para diminuir a prevalência do uso de substâncias como álcool, tabaco e substâncias ilícitas na adolescência.

## **II. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO**

O projeto de investigação pretende analisar uma série de variáveis como adaptabilidade de carreira, perspectiva temporal, esperança, otimismo e resiliência sobre as quais a literatura internacional, na área de orientação e aconselhamento de carreira, tem focalizado sua atenção no início deste século. Com relação à perspectiva temporal, esperança, resiliência e otimismo, Soresi (2012) afirma que é necessário que os profissionais, na área de aconselhamento e desenvolvimento de carreira e processos educativos considerem estas variáveis para que as pessoas reconheçam e ampliem as suas próprias competências, conseguindo, ao mesmo tempo, resgatar os seus pontos de força. Considera, ainda, que a manipulação destas variáveis poderá contribuir para aumentar os níveis de adaptabilidade de carreira nas pessoas através da prevenção e intervenção. Assim, as pessoas contam com recursos emocionais e cognitivos para melhor enfrentarem o mundo do trabalho diante das incertezas num contexto economicamente global.

No sentido de promover uma melhor compreensão e posterior utilização destas variáveis na área do desenvolvimento vocacional, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

1. Efetuar o estudo psicométrico das seguintes Escalas: Adaptabilidade de Carreira (EAC), neste caso para adolescentes, uma vez que já fora adaptada e traduzida para a população adulta brasileira; Ideias e Atitudes frente ao Futuro Educacional e Profissional (EIAFEP); As minhas Estratégias de Decisão (ESTRADEC); Escala sobre a Esperança e Otimismo (PRO.ESPERA) e Desenhando o meu Futuro (DESFUT). Mais especificamente:

- 1.1 trata-se de avaliar a validade de construto das escalas com recurso à análise fatorial exploratória e o estudo da fiabilidade para verificar a consistência interna das escalas e subescalas.

2. Estudar a presença dessas variáveis no contexto brasileiro em alunos do Ensino Médio público, mais especificamente:

- 2.1 verificar a associação existente entre as variáveis adaptabilidade de carreira, esperança, perspectiva temporal, resiliência, otimismo, visão negativa perante a possibilidade de alcançar os objetivos no futuro e ideias e atitudes frente ao futuro

educacional e profissional, bem como as estratégias de decisão em estudantes de Ensino Médio brasileiro; e

2.2 verificar se existem diferenças nas dimensões acima referidas em relação a variáveis como o género, idade e modalidade de ensino.

### III. MÉTODO

#### 3. Descrição da Amostra

A amostra foi constituída por 316 estudantes de três escolas públicas do Ensino Médio brasileiro\* da cidade de Porto Alegre no Estado do Rio Grande do Sul, sendo 137 (43.4%) do sexo masculino e 179 (56.6%) do sexo feminino. Os participantes tinham idades que oscilavam entre 14 a 19 anos ( $M=16.60$ ;  $DP=1.14$ ).

Tabela 1  
*Distribuição da Amostra Segundo o Género e Idade*

		<i>n</i> <sup>o</sup>	%
<b>Idade (<math>M/DP</math>) = 16.60; 1.14</b>			
	14 a 19 anos	316	100.0%
<b>Género</b>			
	Masculino	137	43.4%
	Feminino	179	56.6%
	TOTAL	316	100.0%

\* O Ensino Médio brasileiro equivale a três anos de estudos num total mínimo de 2.400 horas. O ingresso à Universidade só se dá através da conclusão do Ensino Médio. Apenas no estado do Rio Grande do Sul, onde a investigação foi realizada, a partir de 2012, o Ensino Médio assume uma nova modalidade de ensino denominado Ensino Médio Politécnico com base nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). As áreas de conhecimento são: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática e suas tecnologias.

Esta nova modalidade abrange um ensino-aprendizagem integrado em que os alunos desenvolvem atividades de investigação, colocando em prática os conhecimentos teóricos. Para além disso, prepara os jovens para a sua futura inserção no mundo do trabalho ou para a continuidade dos estudos no nível superior. Para uma informação mais detalhada ver (Azevedo & Reis, 2013). O Ensino Médio Politécnico começou a ser implantado em 2012 para o 1º ano, em 2013 no 2º ano e em 2014 chegará ao 3º ano.



Entre os 316 participantes, 172 (54.4%) frequentavam o Ensino Médio Politécnico, 98 (31.0%) frequentavam o Ensino Médio Normal, 31 (9.8%) frequentavam o Ensino Médio Técnico de Administração Integrado e 15 (4.8%) frequentavam o Ensino Médio Técnico de Informática Integrado. Destes, 88 (27.8%) estavam no primeiro ano do Ensino Médio Politécnico, 130 (41.1%) estavam no segundo ano do Ensino Médio Politécnico ou Técnico e 98 (31.1%) estavam no terceiro ano do Ensino Médio Normal.

Tabela 2

*Distribuição da Amostra segundo a Modalidade de Ensino Médio e o Número de Estudantes em cada ano do Ensino Médio*

<i>Ensino Médio</i>	<i>n<sup>o</sup></i>	<i>%</i>
Ensino Médio Politécnico *	172	54.4%
Ensino Médio Normal **	98	31.0%
Ensino Médio Técnico de Administração Integrado ***	31	9.8%
Ensino Médio Técnico de Informática Integrado	15	4.8%
TOTAL	316	100.0%

<i>Número de estudantes em cada ano do Ensino Médio</i>		
Primeiro Ano	88	27.8%
Segundo Ano	130	41.1%
Terceiro Ano	98	31.1%
TOTAL	316	100.0%

\* O Ensino Médio Politécnico é frequentado por alunos do 1º e 2º anos.

\*\* O Ensino Médio Normal é frequentado apenas pelos alunos do 3º ano porque fazem parte do antigo sistema de ensino.

\*\*\* O Ensino Médio Técnico de Administração Integrado e o Ensino Médio Técnico de Informática Integrado são frequentados por alunos do 2º ano que escolheram, depois de concluírem o 1º ano do Ensino Médio Politécnico, um curso profissionalizante uma vez que é possível nesta nova modalidade de ensino, sendo priorizado a estudantes de classe económica menos favorecida.

Relativamente à amostra, 29.7% apontou a escolaridade do pai com Ensino Fundamental incompleto ou completo, 37.0% com Ensino Médio incompleto ou completo, 24.1% com Ensino Superior incompleto ou completo, 4.1% com Pós-Graduação e 5.1% não soube ou não respondeu. Com relação à escolaridade da mãe, 24.7% dos participantes apontou com Ensino Fundamental incompleto ou completo, 44.9% com Ensino Médio incompleto ou completo, 24.4% com Ensino Superior incompleto ou completo, 4.7% com Pós Graduação e 1.3% não sabe ou não respondeu.

Tabela 3

*Distribuição da Amostra segundo o Nível de Escolaridade dos Pais*

	<i>n</i> <sup>o</sup>	%
<b><i>Escolaridade do Pai</i></b>		
Ensino Fundamental Incompleto e Ensino Fundamental Completo	94	29.7%
Ensino Médio Incompleto e Ensino Médio Completo	117	36.9%
Ensino Superior Incompleto e Ensino Superior Completo	76	24.0%
Pós -Graduação	13	4.1%
Não responderam****	16	5.3%
TOTAL	316	100.0%
<b><i>Escolaridade da Mãe</i></b>		
Ensino Fundamental Incompleto e Ensino Fundamental Completo	78	24.7%
Ensino Médio Incompleto e Ensino Médio Completo	142	44.9%
Ensino Superior Incompleto e Ensino Superior Completo	77	24.4%
Pós -Graduação	15	4.7%
Não responderam	04	1.3%
TOTAL	316	100.0%

\*\*\*\* Muitos dos participantes moram apenas com a mãe.

Referente à profissão do pai apontada pelos participantes, 6.0% apontou em ser aposentado, 5.4% motorista, 5.1% funcionário público, 4.4% empresário, 4.1 % segurança, 8.5% não respondeu e os demais participantes (66.5%) apontaram profissões bastante diversificadas. Com relação à profissão da mãe, os participantes descreveram: 15.2% dona de casa ou do lar, 7.9% empregada doméstica, 4.7% técnica de enfermagem, 3.8% professora, 3.8% funcionária pública, 3.2% empresária, 3.5% não respondeu e os demais (57.9%) apontaram profissões diversificadas.

Tabela 4  
*Distribuição da Amostra segundo a Profissão dos Pais*

	<i>n<sup>o</sup></i>	<i>%</i>
<b><i>Profissão do pai - as mais representativas</i></b>		
Aposentado	19	6.0%
Motorista	17	5.4%
Funcionário Público	16	5.1%
Empresário	14	4.4%
Segurança	13	4.1%
Não responderam	27	8.5%
As demais profissões são bastante diversificadas e somam	210	66.5%
<b>TOTAL</b>	<b>316</b>	<b>100.0%</b>
<b><i>Profissão da mãe – as mais representativas</i></b>		
Dona de casa ou do lar	48	15.2%
Empregada Doméstica	25	7.9%
Técnica de Enfermagem	15	4.7%
Funcionária Pública	12	3.8%
Professora	12	3.8%
Empresária	10	3.2%
Não responderam	11	3.5%
As demais profissões são bastante diversificadas e somam	183	57.9%
<b>TOTAL</b>	<b>316</b>	<b>100.0%</b>

Relativamente ao grau de importância dado à escola, 59.9% dos estudantes considera muito importante, 32.6% considera bastante importante, 6.3% considera

pouco importante, 0.6% considera quase nada importante e 0.6% considera muito pouco importante.

Tabela 5  
*Distribuição da Amostra segundo o Grau de Importância Dado à Escola*

<i>Grau de importância dado à escola</i>	<i>n<sup>o</sup></i>	<i>%</i>
Muito importante	189	59.9%
Bastante importante	103	32.6%
Pouco importante	20	6.3%
Quase nada importante	2	0.6%
Muito pouco importante	2	0.6%
TOTAL	316	100.0%

Sobre o rendimento escolar dos alunos nos dois últimos anos em Matemática, 26.6% apresentou rendimento muito bom, 26.6% rendimento suficientemente bom, 22.7% rendimento satisfatório, 16.5% rendimento pouco satisfatório e 7.6% insuficiente. Em Língua Portuguesa, 27.2% apresentou rendimento muito bom, 39.2% rendimento suficientemente bom, 25.7% rendimento satisfatório, 7.6% rendimento pouco satisfatório e 0.3% insuficiente.

Tabela 6  
*Distribuição da Amostra segundo o Rendimento Escolar em Matemática e Língua Portuguesa nos Últimos Dois Anos*

<i>Rendimento escolar em Matemática nos últimos dois anos</i>	<i>n<sup>o</sup></i>	<i>%</i>
Muito bom	84	26.6%
Suficientemente bom	84	26.6%
Satisfatório	72	22.7%
Pouco satisfatório	52	16.5%
Insuficiente	24	7.6%
TOTAL	316	100.0%

***Rendimento em Língua  
Portuguesa nos últimos dois  
anos***

Muito bom	86	27.2%
Suficientemente bom	124	39.2%
Satisfatório	81	25.7%
Pouco Satisfatório	24	7.6%
Insuficiente	1	0.3%
TOTAL	316	100.0%

Com relação à pretensão de continuar estudando após a conclusão do Ensino Médio, 84.8% dos estudantes respondeu que pretende frequentar um curso universitário, 13.3% pretende frequentar um curso técnico e 1.9% não pretende continuar estudando.

Tabela 7

*Distribuição da Amostra segundo a Pretensão de Continuar Estudando após o Ensino Médio*

	<i>n<sup>o</sup></i>	<i>%</i>
<b><i>Pretensão de continuar estudando após o Ensino Médio</i></b>		
Pretendem frequentar um curso universitário	268	84.8%
Pretendem frequentar um curso técnico	42	13.3%
Não pretendem continuar estudando	6	1.9%
TOTAL	316	100.0%

Enfim, a propósito da profissão que os estudantes mais gostariam de desenvolver ao longo de suas vidas, 8,5% Engenheiro, 6,3% Psicólogo, 5,7% Advogado, 4,8% Médico, 4,8% Veterinário, 9,5% não sabe ainda e as demais profissões são muito diversificadas, como por exemplo Arquiteto, Professor, Músico, Fisioterapeuta entre outros, somando 60,4%.

Tabela 8  
*Distribuição da Amostra segundo a Profissão que os Estudantes mais Gostariam de Desenvolver ao Longo da Vida*

	<i>n<sup>o</sup></i>	<i>%</i>
<b><i>Profissão que os estudantes mais gostariam de desenvolver ao longo de suas vidas</i></b>		
Engenheiro	27	8.5%
Psicólogo	20	6.3%
Advogado	18	5.7%
Médico	15	4.8%
Veterinário	15	4.8%
Não sabem ainda	30	9.5 %
As demais profissões são bastante diversificadas as quais somam	191	60.4%
TOTAL	316	100.0%

Sintetizando os aspectos mais importantes da amostra, evidencia-se que os participantes tinham idades que oscilavam entre 14 a 19 anos ( $M=16.60$ ;  $DP=1.14$ ). Dos 316 participantes de três escolas públicas do Ensino Médio brasileiro, 137 (43.4%) são do sexo masculino e 179 (56.6%) do sexo feminino. Relativamente à modalidade de ensino, 172 (54.6%) frequentavam o Ensino Médio Politécnico, 98 (31.0%) o Ensino Médio Normal, 31 (9.8%) o Ensino Médio Técnico de Administração Integrado e 15 (4.8%) o Ensino Médio Técnico de Informática Integrado. Destes, 88 (27.8%) estavam no primeiro ano do Ensino Médio Politécnico, 130 (41.1%) no segundo ano do Ensino Médio Politécnico ou Técnico e 98 (31.1%) no terceiro ano do Ensino Médio Normal. Com relação à pretensão de continuar estudando após o Ensino Médio, 310 estudantes responderam que pretendem frequentar um curso universitário ou técnico e, apenas, 6 estudantes responderam que não pretendem estudar após o Ensino Médio. Enfim, no que se refere à profissão que mais gostariam de desenvolver ao longo de suas vidas, 27 (8.5%) responderam Engenheiro, 20 (6.3%) Psicólogo, 18 (5.7%) Advogado, 15 (4.8%) Médico, 15 (4.8%) Veterinário, 30 (9.5%) não sabem ainda e as demais profissões são muito diversificadas, como por exemplo, Arquiteto, Professor, Músico, Fisioterapeuta entre outros.

#### **4. Instrumentos**

O protocolo administrado aos participantes deste estudo era composto por um questionário para a recolha dos dados sociodemográficos e por cinco Escalas, nomeadamente: 1) Adaptabilidade de Carreira - EAC (Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães & Duarte, 2012; Silveira & Teixeira, 2013); 2) Ideias e Atitudes frente ao Futuro Educacional e Profissional – EIAFEP (Soresi & Nota, 2007); 3) As minhas Estratégias de Decisão – ESTRADDEC (Soresi & Nota, 2012); 4) Escala de Esperança e Otimismo – PRO.ESPERA (Ferrari & Nota, 2013); 5) Desenhando o meu Futuro – DESFUT (Ferrari & Nota, 2013). A primeira Escala (EAC) usada neste estudo já tinha sido adaptada para a população brasileira, especificamente, para adultos e estudantes universitários, sendo pela primeira vez aplicada para adolescentes no contexto brasileiro. As demais escalas foram traduzidas da língua italiana para a língua portuguesa do Brasil. As palavras ou expressões, que não tinham uma tradução literal, foram esclarecidas com a equipe de estudos do Laboratório de Investigação e Intervenção para a Orientação às Escolhas (La.R.I.O.S), Universidade de Pádua – Itália, a fim de manter, na tradução, o sentido original dos itens.

##### **4.1 Questionário para a recolha de dados sociodemográficos**

Os dados sociodemográficos permitiram a recolha de algumas informações relativamente ao contexto de vida dos participantes, nomeadamente, idade, género, turma, escolaridade e profissão dos pais, rendimento escolar, profissão mais desejada ao longo da vida, bem como pretensão de continuar estudando após o Ensino Médio. Enfim, este instrumento foi utilizado para caracterizar a amostra (Anexo A).

##### **4.2 Escala de Adaptabilidade de Carreira - EAC (Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães & Duarte, 2012; Silveira & Teixeira, 2013)**

A EAC contém 24 itens distribuídos numa escala de resposta do tipo *Likert* de 1 a 5 pontos (1 = Desenvolvi pouco ou nada, 2 = Desenvolvi mais ou menos, 3 =

Desenvolvi bem e 5 = Desenvolvi extremamente bem). No estudo de validação original, o questionário foi dividido em 4 dimensões, cuja identificação é apresentada juntamente com os respectivos valores de consistência interna:

➤ a primeira dimensão é denominada *preocupação* e avalia quanto o indivíduo é orientado e envolvido na preparação para o futuro profissional (Itens de 1 a 6), apresentando um valor de consistência interna de  $\alpha=0.88$ ;

➤ a segunda dimensão refere-se ao *controle*, a qual avalia quanto a pessoa é responsável, autónoma e consciente na tomada de decisões (Itens de 7 a 12), apresentando um valor de consistência interna de  $\alpha=0.83$ ;

➤ a terceira dimensão denominada *curiosidade* avalia quanto o indivíduo explora o meio à sua volta e procura informações sobre novas oportunidades (Itens de 13 a 18), apresentando um valor de consistência interna de  $\alpha=0.88$ ; e

➤ a quarta dimensão denominada *confiança* avalia a capacidade da pessoa em resolver problemas e de superá-los (Itens 19 a 24), apresentando um valor de consistência interna de  $\alpha=0.88$  (Anexo B).

#### **4.3 Escala de Ideias e Atitudes frente ao Futuro Educacional e Profissional - EIAFEP (Soresi & Nota, 2007)**

O questionário é composto por 16 itens e requer que a pessoa indique até que ponto as afirmações propostas descrevem o modo de pensar e de agir frente ao futuro educacional e profissional, utilizando uma escala de resposta do tipo *Likert* de 1 a 7 pontos (1 = Perfeitamente; 2 = Muito; 3 = Suficiente; 4 = Em parte; 5 = Pouco; 6 = Não descreve e 7 = Por nada).

No estudo de validação original, o instrumento apresentou-se estruturado em três subescalas distintas, cuja breve apresentação é efetuada de seguida:

➤ a primeira dimensão refere-se à *auto-avaliação expressa em relação à decisão e segurança sobre o próprio futuro educacional e profissional* (Itens: 1, 2, 4, 7, 9, 10, 12, 13, 15 e 16), apresentando um valor de consistência interna de  $\alpha=0.92$ ;

➤ a segunda dimensão avalia a *auto-avaliação em relação à interioridade*, ou seja, o compromisso e a responsabilidade com os quais o indivíduo afronta as



decisões (Itens: 3, 5, 8 e 14), apresentando um valor de consistência interna de  $\alpha=0.71$ ;  
e

➤ a terceira dimensão refere-se à *auto-avaliação relativa à capacidade de obter as informações sobre as escolhas educacionais e profissionais* (Itens: 6 e 11), apresentando um valor de consistência interna de  $\alpha=0.67$ .

Deve-se considerar que os itens 2, 4, 7, 9, 10, 11 e 16 são cotados de forma invertida (7=1) (6=2) (5=3) (4=4) (3=5) (2=6) (1=7) (Anexo, C).

#### **4.4 As minhas Estratégias de Decisão - ESTRADEC** (Soresi & Nota, 2012)

É um instrumento que avalia as habilidades para a tomada de decisão. Este instrumento é constituído por 23 itens. No estudo original, encontram-se distribuídos por cinco dimensões, com recurso a uma escala de resposta de tipo *Likert* de 1 a 7 pontos (1 = Não descreve absolutamente, 2 = Não descreve, 3 = Descreve pouco, 4 = Descreve em parte sim e em parte não, 5 = Descreve suficientemente; 6 = Descreve muito e 7 = Descreve absolutamente).

➤ A primeira dimensão avalia a *capacidade de decisão*, ou seja, como a pessoa se sente capaz de tomar decisões importantes (Itens: 1, 4, 6, 9), apresentando um valor de consistência interna de  $\alpha=0.77$ ;

➤ a segunda dimensão consiste na *autonomia para a tomada de decisões*, ou seja, quanto a pessoa se sente autónoma para tomar decisões profissionais (Itens: 7, 10, 14, 20, 22), apresentando um valor de consistência interna de  $\alpha=0.90$ ;

➤ a terceira dimensão refere-se à *capacidade de se concentrar em diferentes aspectos para o futuro profissional* (Itens: 2, 5, 11, 12, 15), apresentando um valor de consistência interna de  $\alpha=0.79$ ;

➤ a quarta dimensão consiste na *propensão para contrariar lugares comuns e estereótipos profissionais* (Item 16, 19, 21, 23), apresentando um valor de consistência interna de 0.70.; e

➤ a quinta dimensão refere-se à *capacidade de reunir informações sobre o mundo do trabalho* (Itens 3, 8, 13, 17, 18), apresentando um valor de consistência interna de  $\alpha=0.71$ .

Deve-se considerar que os itens 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22 e 23 são cotados de forma invertida (1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2 e 7=1) (Anexo D).

#### **4.5 Escala de Esperança e Otimismo – PRO.ESPERA** (Ferrari & Nota, 2013)

É uma escala constituída por 22 itens. No estudo original, os itens são distribuídos por 3 subescalas. Utiliza uma escala de resposta do tipo *Likert* de 1 a 5 pontos (1 = Muito pouco; 2 = Pouco; 3 = Bastante; 4 = Muito e 5 = MUITÍSSIMO).

➤ A primeira dimensão avalia a *esperança e a confiança* em relação à possibilidade de realizar os objetivos no futuro (Itens: 1, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 19 e 22), apresentando um valor de consistência interna de  $\alpha=0.74$ ;

➤ a segunda dimensão avalia a *visão negativa* em relação às possibilidades de alcançar os objetivos no futuro (Itens: 3, 6, 9, 16, 17, 18, 20, 21), apresentando um valor de consistência interna de  $\alpha=0.70$ ; e

➤ a terceira dimensão refere-se ao *pensar em modo otimista* (Itens: 2, 4, 5, 8 e 10), apresentando um valor de consistência interna de  $\alpha=0.80$  (Anexo E).

#### **4.6 Desenhando o meu Futuro - DESFUT** (Ferrari & Nota, 2013)

A Escala Desenhando o meu Futuro contém 25 itens que avaliam a resiliência e a perspectiva temporal futura. Utiliza uma escala de resposta do tipo *Likert* de 1 a 5 pontos (1 = Descreve muito pouco, 2 = Descreve pouco, 3 = Descreve bastante, 4 = Descreve muito e 5 = Descreve muitíssimo) que, no estudo original, foi subdividida em duas dimensões:

➤ a primeira dimensão refere-se à *perspectiva temporal* (Itens: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14), apresentando um valor de consistência interna de  $\alpha=0.90$ ; e

➤ a segunda dimensão refere-se à *resiliência* (Itens: 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25), apresentando um valor de consistência interna de  $\alpha=0.85$  (Anexo F).

## **5. Procedimentos e Recolha de Dados**

O projeto de investigação foi aprovado, inicialmente, pela professora orientadora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Coimbra, e pelos investigadores do Laboratório de Investigação e Intervenção para a Orientação às Escolhas (La.R.I.O.S), da Universidade de Pádua, para a tradução e adaptação das escalas. Esta colaboração foi possível através do *Erasmus Placement*, proporcionado pelo Departamento de Relações Internacionais da Universidade de Coimbra.

Após a elaboração do projeto de investigação, quatro escolas públicas da cidade de Porto Alegre no Estado do Rio Grande do Sul - Brasil, foram contactadas telefonicamente e, em seguida, foi enviado o projeto de investigação por e-mail para a aprovação da direção da escola. Das quatro equipas diretivas das escolas, três aceitaram o projeto. Adicionalmente, uma semana antes da coleta de dados, as escolas foram contactadas, desta vez, pessoalmente para a verificação dos horários e dias para a aplicação dos instrumentos nas turmas de Ensino Médio. A aplicação dos questionários deu-se em dois períodos de aula, aproximadamente, 90 minutos, e em uma turma de cada vez. Antes da aplicação dos questionários, os estudantes foram informados dos objetivos da investigação e convidados para participação da mesma, ressaltando seu caráter voluntário. Também foram informados que no caso de desejarem ter um *feedback* individualizado dos resultados dos questionários teriam que colocar o nome e o e-mail, ressaltando o anonimato na divulgação dos resultados no estudo investigativo (Anexo G).

A opção pela participação de alunos de escola pública do Ensino Médio brasileiro para esta investigação deve-se à necessidade e importância de compreender melhor o processo de escolhas educacionais e profissionais nestes adolescentes pertencentes a um contexto educacional brasileiro em mudanças. As atuais diretrizes do Ministério de Educação têm como objetivos a democratização, a inclusão e a permanência dos mesmos no ensino público. Para tal, é fundamental integrar neste sistema de ensino reflexões e atividades realizadas em torno da promoção do

desenvolvimento vocacional, o qual nem sempre foi (ou é) considerado prioridade no contexto educacional público brasileiro. Historicamente, a orientação profissional no Brasil tem servido mais a alunos oriundos da escola particular, que habitualmente dispõem de mais possibilidades de escolha do que os alunos que frequentam a escola pública.

## **6. Análises Estatísticas**

Para a construção da base de dados, foi utilizado o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versão 20). Com base neste programa, procedeu-se à construção da base de dados, a partir da qual foram efetuadas as estatísticas descritivas e inferenciais que serviram de base a este estudo e que permitiram a caracterização da amostra, a definição dos instrumentos utilizados e os testes das hipóteses.

Para todas as análises fatoriais exploratórias, implementou-se o método da Análise Fatorial de Eixos Principais (*Principal Axis Factoring*), com rotação *oblimin*, que permite a correlação entre os fatores (Costello & Osbone, 2005), através do programa SPSS.

Inicialmente, realizou-se o estudo da validade de construto dos diversos instrumentos utilizados nesta investigação. No sentido de oferecer maior confiabilidade aos resultados, buscou-se utilizar diferentes métodos de retenção fatorial. Especificamente, baseou-se os resultados nas técnicas da Análise Paralela e Método Hull, conduzidos por meio do programa FACTOR v8.02 (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2006), que atualmente tem-se mostrado como as técnicas mais confiáveis de retenção fatorial (Damásio, 2012).

A análise paralela é um procedimento de simulação Monte-Carlo que tem por objetivo indicar o número de fatores a serem retidos. Por ser um procedimento de simulação, utilizando um número elevado de re-amostragens aleatórias (neste estudo, especificamente, adotou-se o critério de 1.000 reamostragens), o erro amostral é fortemente reduzido, sendo considerado como um dos métodos mais fidedignos para retenção fatorial (Damásio, 2012; Hayton, Allen & Scarpello, 2004). O Método Hull, por sua vez, foi desenvolvido recentemente por Lorenzo-Seva, Timmerman e Kiers

(2011), e se aplica da seguinte forma: inicialmente é determinada a amplitude de fatores a serem avaliados, posteriormente, avalia-se os índices de adequação de ajuste de todas as soluções fatoriais, bem como os graus de liberdade de cada um dos modelos. A solução fatorial a ser retida refere-se àquela que apresenta o maior valor numérico *scree test* (*st*), que se refere a uma fórmula matemática que pondera a relação entre o índice de adequação de ajuste e os graus de liberdade de um modelo, em comparação com um modelo anterior. Para informações mais detalhadas ver (Damásio, 2012; Lorenzo-Seva et al., 2011). Deste modo, sugere-se utilizar o critério das Análises Paralelas (APs) que indicam a quantidade mínima e máxima de fatores a serem extraídos (Lorenzo-Seva et al., 2011). Adicionalmente, foram extraídos os *Alphas de Cronbach* para avaliar a consistência interna das escalas e subescalas. Conforme Pestana e Gageiro, 2000; Alferes, 1997, os índices de consistência interna são classificados como marginalmente aceitáveis ( $\geq 0.65$ ), aceitáveis ( $\geq 0.70$ ) e ótimos ( $\geq 0.80$ ).

De modo a determinar a possibilidade de utilização de estatísticas paramétricas, realizaram-se testes (Kolmogorov-Smirnov e Levene) no sentido de verificar se os pressupostos para a sua realização se encontravam verificados. Relativamente aos testes de normalidade (testes de Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors), verificou-se que as pontuações obtidas nas provas da Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC), Escala sobre Ideias e Atitudes frente ao Próprio Futuro Educacional e Profissional (EIAFEP), Escala sobre as minhas Estratégias de Decisão (ESTRADEC), Escala de Esperança e Otimismo (PRO.ESPERA) e da Escala sobre Desenhando o meu Futuro (DESFUT) apresentavam uma distribuição normal uma vez que os valores de *p* se revelaram superiores a 0.001 ( $p > 0.001$ ). No que diz respeito à homogeneidade de variâncias entre os grupos de variáveis categorizadas, e por análise dos resultados dos correspondentes testes de Levene, constatou-se que a mesma é verificada em todas as circunstâncias em teste pois o valor de *p* obtido foi sempre superior a 0.001. Por este motivo foram conduzidos testes paramétricos.

Foram realizadas as análises de correlação de *Pearson* para investigar a associação existente entre as variáveis idade, adaptabilidade de carreira e os construtos da psicologia positiva em relação às ideias e atitudes frente ao futuro educacional e profissional, bem como em relação às estratégias de decisão. Por fim, foram usadas análises de variância (ANOVAS) e testes *t* de *student* com a finalidade de avaliar as

diferenças nas variáveis em estudo com algumas variáveis sociodemográficas como modalidade de ensino e género. Tanto para as ANOVAS quanto para os testes *t* de *Student*, foram realizados procedimentos de *bootstrapping* (5.000 re-amostragens) com vista a corrigir possíveis desvios de normalidade da amostra, bem como o impacto da diferença do tamanho dos grupos (Haukoos & Lewvis, 2005). Nas ANOVAS, os testes de post-hoc de *Bonferroni* foram empregados para esmiuçar as diferenças encontradas.

#### IV. RESULTADOS

As cinco escalas utilizadas neste estudo foram submetidas a uma Análise Fatorial de Eixos Principais (PEF) com o SPSS. Antes de se calcular a PEF, procedeu-se à avaliação da adequação dos dados para a análise fatorial, por meio dos índices de Kaiser-Meyer-Olkin e o teste de esfericidade de Bartlett.

##### Escala de Adaptabilidade de Carreira - EAC

Na Análise Fatorial Exploratória da Escala de Adaptabilidade de Carreira (EAC-24), o valor do índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi igual a 0.90. O teste da esfericidade de Bartlett = 2623,40 ( $df=276$ ),  $p < 0.001$  revelou significância estatística. Os resultados apontaram cinco fatores com *eigenvalue* > 1, explicando 29.335%, 5.193%, 3.821%, 3.126% e 2.263% da variância, respectivamente. Entretanto, o *scree-plot* apresenta um fator como a estrutura que melhor se adequa aos resultados obtidos.

Tabela 9  
Estrutura Fatorial dos Itens da EAC

Item	Fatores				
	1	2	3	4	5
EAC22	0.680	0.021	0.061	0.047	0.028
EAC 21	0.667	-0.109	0.000	0.206	0.017
EAC23	0.642	0.117	0.101	-0.120	0.096
EAC24	0.493	0.175	-0.001	0.073	0.134

*O contributo da psicologia positiva para a compreensão do desenvolvimento vocacional:  
estudo com uma amostra de adolescentes brasileiros*

EAC20	0.352	0.195	0.231	-0.039	0.058
EAC7	0.268	0.245	0.194	0.085	-0.095
EAC8	-0.071	0.675	-0.045	0.000	0.033
EAC9	0.067	0.602	0.069	0.012	0.205
EAC10	0.185	0.540	0.081	-0.023	-0.023
EAC12	0.178	0.521	-0.043	0.134	-0.174
EAC11	0.084	0.505	0.099	0.140	-0.059
EAC3	0.121	-0.126	0.749	-0.002	-0.020
EAC5	0.024	0.064	0.680	-0.033	0.042
EAC4	-0.022	-0.088	0.594	0.229	-0.072
EAC1	-0.040	0.110	0.538	-0.065	-0.016
EAC6	-0.112	0.114	0.437	0.104	0.143
EAC2	0.137	-0.076	0.374	0.091	0.010
EAC19	0.223	0.183	0.253	0.045	0.108
EAC15	-0.084	0.013	0.088	0.675	0.123
EAC16	0.000	0.015	0.043	0.644	0.082
EAC13	0.197	0.158	-0.031	0.523	-0.130
EAC14	0.139	0.129	0.189	0.381	-0.044
EAC18	0.357	0.029	-0.024	0.059	0.550
EAC17	0.076	0.019	0.088	0.323	0.432

Como pode ser verificado, esta estrutura não parece muito adequada. Dois itens não saturam em nenhum dos fatores (7 e 19), e o quinto fator, apenas, integra dois itens. Considerando que o critério de *eigenvalue* > 1 é um critério enviesado, buscou-se investigar a dimensionalidade da ECA por meio de outros métodos de retenção fatorial, a saber, Análise Paralela e o Método de Hull. Ambos os métodos sugerem um fator como o mais confiável para os dados.

Deste modo, buscou-se investigar a estrutura unifatorial para a EAC-24. Nesta, todos os itens saturam significativamente nesse fator. Grande parte dos itens revela correlações fortes, e alguns itens (1, 2, 6, 8, 9 e 12) apresentam correlações moderadas. Segundo a classificação de Cohen (1988), os valores de 0.10 a 0.29 indicam correlações fracas, valores entre 0.30 e 0.49 indicam correlações moderadas e valores superiores a 0.50 sugerem correlações fortes.

A unidimensionalidade da escala apresenta um valor de consistência interna de  $\alpha=0.904$ . Segundo Maroco e Garcia-Marques (2006), quanto mais elevadas forem as correlações entre os itens, maior é a homogeneidade dos itens e maior é a consistência com que medem a mesma dimensão ou construto teórico.

Tabela 10  
*Estrutura Unifatorial da EAC*

Item	Fator
	1
EAC22	0.628
EAC24	0.602
EAC14	0.602
EAC23	0.601
EAC21	0.588
EAC20	0.586
EAC5	0.581
EAC3	0.575
EAC19	0.574
EAC11	0.564
EAC7	0.560
EAC13	0.556
EAC10	0.546



EAC16	0.520
EAC15	0.520
EAC4	0.518
EAC17	0.515
EAC18	0.501
EAC12	0.487
EAC9	0.484
EAC6	0.457
EAC2	0.418
EAC1	0.414
EAC8	0.371

As evidências empíricas apresentadas sugerem que a estrutura da ECA-24 seja, portanto, considerada como unidimensional.

**Escala de Ideias e Atitudes frente ao Futuro Educacional e Profissional -  
EIAFEP**

Para a Análise Fatorial Exploratória da Escala de Ideias e Atitudes frente ao Futuro Educacional e Profissional (EIAFEP-16), o valor do índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi igual a 0.88. O teste da esfericidade de Bartlett = 1938,66 ( $df = 120$ ),  $p < 0.001$  revelou significância estatística. Os resultados apontaram três fatores com *eigenvalue* > 1, explicando 31.649%, 9.056% e 4.282% da variância. Entretanto, o *scree-plot* apresenta dois fatores como a estrutura que melhor se adequa aos resultados obtidos.

Tabela 11  
*Estrutura Fatorial dos Itens da EIAFEP*

Item	Fatores		
	1	2	3
EIAFEP10	-0.731	0.022	-0.100

EIAFEP4	-0.612	-0.014	-0.179
EIAFEP16	-0.610	0.052	-0.126
EIAFEP9	-0.601	0.092	-0.382
EIAFEP11	-0.580	-0.173	0.104
EIAFEP7	-0.531	0.059	-0.265
EIAFEP2	-0.365	0.009	0.083
EIAFEP8	-0.029	0.789	-0.151
EIAFEP5	-0.091	0.586	0.171
EIAFEP3	0.031	0.476	-0.007
EIAFEP14	-0.008	0.422	0.123
EIAFEP6	0.137	0.398	0.104
EIAFEP13	0.041	0.044	0.858
EIAFEP2	-0.007	0.126	0.818
EIAFEP5	0.262	0.132	0.483
EIAFEP1	0.099	0.133	0.384

A estrutura apresentada é bastante clara e não apresenta saturação em mais do que um fator. Entretanto, diverge da estrutura original, considerando que o método do *eigenvalue* > 1 superestima o número de fatores a ser retido. Neste sentido, a superestimação de fatores retidos tende a produzir resultados não parcimoniosos, baseados em construtos desnecessários, com reduzido ou inadequado poder explicativo (Damásio, 2012; Patil, et al., 2008). Neste sentido, posteriormente testou-se a dimensionalidade da EIAFEP-16 por meio de outros métodos de retenção fatorial, a saber, Análise Paralela e o Método de Hull. Ambos os métodos sugerem dois fatores como os mais confiáveis para os dados. Assim, buscou-se investigar a estrutura de dois fatores para a EIAFEP-16

Tabela 12  
*Estrutura Bifatorial da EIAFEP*

Item	Fatores	
	1	2
EIAFEP9	-0.840	0.008
EIAFEP10	-0.763	0.060
EIAFEP4	-0.705	-0.016
EIAFEP7	-0.692	0.015
EIAFEP16	-0.674	0.071
EIAFEP13	0.564	0.372
EIAFEP15	0.548	0.304
EIAFEP12	0.496	0.435
EIAFEP11	-0.468	-0.062
EIAFEP1	0.326	0.283
EIAFEP2	-0.300	0.087
EIAFEP5	-0.029	0.664
EIAFEP8	-0.154	0.652
EIAFEP14	0.035	0.471
EIAFEP3	-0.013	0.460
EIAFEP6	0.164	0.423

A estrutura de dois fatores da EIAFEP diverge da estrutura de três fatores, encontrada no estudo original (Soresi & Nota, 2007).

Nesta nova estrutura, pode-se considerar o primeiro fator com a mesma nomenclatura da escala original “*Auto-avaliação diante da decisão e segurança sobre o próprio futuro educacional e profissional*”, pois os itens permanecem os mesmos (1, 2, 4, 7, 9, 10, 12, 13, 15 e 16) apenas sendo adicionado o item 11 “Sei como obter as

informações que me servem”, o qual, no estudo original, fazia parte do terceiro fator “*Auto-avaliação relativa à capacidade de obter informações com relação às escolhas educacionais e profissionais*”, fazendo sentido pois o item 11 revela conhecimento por parte da pessoa para obter informações necessárias para as suas escolhas educacionais e profissionais. Já o item 06 deste mesmo fator (“Não sei bem a quem me dirigir para ter informações claras e corretas sobre os estudos que posso fazer.”) passa a fazer parte do segundo fator “*Auto-avaliação relativa à interioridade (o compromisso e a responsabilidade) com a qual se afronta as decisões*”.

A estrutura de dois fatores, apresentada nesta investigação, revela poucos itens (12, 13 e 15) que saturam em ambos os fatores. Portanto, estes itens foram considerados para o fator em que eles apresentam um valor mais elevado.

Desta forma, a EIAFEP, que apresenta um valor para a consistência interna de  $\alpha=0.864$ , conta com 16 itens e dois fatores:

1º) *auto-avaliação diante da decisão e segurança sobre o próprio futuro educacional e profissional*, ou seja, até que ponto uma pessoa é decidida a respeito do seu próprio futuro educacional e profissional, é segura da escolha que fez e tem claro os próprios objetivos e as próprias ideias futuras. Os itens desta dimensão fatorial são 1, 2, 4, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15 e 16, com um valor de consistência interna de  $\alpha=0.876$ . Em termos interpretativos, os itens que saturam positivamente nesta dimensão fatorial foram invertidos de modo que a interpretação fatorial associe a pontuação mais elevada a uma maior auto-avaliação de decisão e segurança do indivíduo frente ao Futuro Educacional e Profissional e

2º) *auto-avaliação relativa à interioridade (o compromisso e a responsabilidade) com a qual se afronta as decisões* engloba os itens 3, 5, 6, 8 e 14, com um valor de consistência interna  $\alpha=0.678$ . Para este fator, todos os itens foram invertidos negativamente para quanto mais elevada for a pontuação, maior o compromisso e a responsabilidade do indivíduo perante as escolhas educacionais e profissionais.

### **As minhas Estratégias de Decisão - ESTRADEC**

Na Análise Fatorial Exploratória da Escala As minhas Estratégias de Decisão (ESTRADEC-23), o valor do índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi igual a 0.81. O

teste da esfericidade de Bartlett = 1999,70 ( $df = 251$ ),  $p < 0.001$  revelou significância estatística. Os resultados apontaram sete fatores com *eigenvalue* > 1, explicando respectivamente 20.763%, 7.686%, 5.045%, 3.585%, 2.530%, 2.257% e 1.867% da variância. Entretanto, o *scree-plot* apresenta três fatores como a estrutura fatorial que melhor se adequa aos dados obtidos.

Tabela 13  
*Estrutura Fatorial dos Itens da ESTRADDEC*

Item	Fatores						
	1	2	3	4	5	6	7
ESTRADEC12	0.796	0.040	-0.007	-0.088	-0.051	0.023	-0.091
ESTRADEC15	0.710	0.133	0.059	-0.060	-0.116	0.009	-0.044
ESTRADEC5	0.659	-0.021	-0.015	-0.096	-0.053	0.115	-0.011
ESTRADEC11	0.503	-0.088	0.021	0.044	0.315	0.045	0.029
ESTRADEC22	0.040	0.851	0.053	0.126	0.028	0.043	-0.053
ESTRADEC14	0.006	0.805	-0.014	-0.083	-0.119	-0.008	0.158
ESTRADEC20	-0.001	0.759	-0.056	-0.012	0.046	-0.024	0.032
ESTRADEC16	-0.025	-0.040	0.762	0.044	0.009	0.023	0.064
ESTRADEC23	-0.006	0.140	0.493	-0.063	0.008	0.095	-0.270
ESTRADEC19	0.044	-0.038	0.462	-0.043	0.025	-0.012	0.138
ESTRADEC9	0.099	-0.050	0.158	-0.850	-0.079	0.030	0.053
ESTRADEC4	0.052	0.016	-0.085	-0.357	0.132	0.010	-0.036
ESTRADEC6	0.226	0.141	0.022	-0.335	0.115	0.010	-0.066
ESTRADEC7	0.027	0.274	-0.051	-0.251	0.414	-0.035	0.009
ESTRADEC8	0.177	-0.035	0.134	-0.118	0.390	-0.060	-0.130
ESTRADEC18	-0.129	0.058	0.021	-0.139	0.384	0.159	-0.061
ESTRADEC21	0.108	0.183	0.124	0.031	0.238	-0.001	-0.033

ESTRADEC2	0.262	0.002	-0.099	0.103	0.181	0.552	0.145
ESTRADEC1	0.001	-0.008	0.115	-0.063	-0.113	0.486	-0.009
ESTRADEC13	0.146	0.070	0.039	0.017	0.145	0.302	-0.213
ESTRADEC10	-0.002	0.162	-0.070	-0.174	0.143	0.301	-0.055
ESTRADEC17	-0.017	0.067	0.183	0.170	0.117	-0.149	0.569
ESTRADEC3	-0.059	0.062	0.009	-0.056	-0.075	0.084	0.378

Conforme pode ser verificado, a estrutura é limpa e não apresenta nenhuma saturação em mais de um fator. Entretanto, considerando que o método do *eigenvalue* >1 superestima o número de fatores a ser retido, testou-se a dimensionalidade da ESTRADEC-23 por meio de outros métodos de retenção fatorial, a saber, Análise Paralela e o Método de Hull. Ambos os métodos sugerem dois fatores como os mais representativos para os dados. Assim, buscou-se investigar a estrutura da ESTRADEC-23 com dois fatores:

Tabela 14  
*Estrutura Bifatorial da ESTRADEC*

Item	Fatores	
	1	2
ESTRADEC12	0.786	-0.175
ESTRADEC5	0.676	-0.175
ESTRADEC15	0.670	-0.063
ESTRADEC11	0.574	-0.146
ESTRADEC6	0.553	0.099
ESTRADEC9	0.533	0.051
ESTRADEC13	0.497	-0.015
ESTRADEC8	0.475	-0.036
ESTRADEC2	0.474	0.005

ESTRADEC7	0.434	0.297
ESTRADEC10	0.406	0.160
ESTRADEC23	0.354	0.102
ESTRADEC4	0.340	0.032
ESTRADEC18	0.310	0.129
ESTRADEC17	-0.306	0.216
ESTRADEC21	0.299	0.168
ESTRADEC1	0.280	0.011
ESTRADEC19	0.105	0.057
ESTRADEC16	0.099	0.063
ESTRADEC14	0.139	0.751
ESTRADEC22	0.274	0.715
ESTRADEC20	0.200	0.696
ESTRADEC3	-0.155	0.181

Aparentemente, convém utilizar a estrutura de dois fatores, visto que é a estrutura apresentada pelos resultados empíricos como a mais confiável. Portanto, a Escala ESTRADEC que, no seu estudo original (Soresi & Nota, 2012) apresentava cinco fatores, obteve neste estudo, segundo a Análise Paralela e o Método Hull (Lorenzo-Seva et al., 2011), dois fatores.

O primeiro fator engloba itens dos cinco fatores da escala original (Soresi & Nota) nomeadamente: 1º) *Capacidade de Decisão*, em que o item 1 “Quando se trata de tomar uma decisão, sinto a necessidade de ajuda e conselhos”, não saturou significativamente, sendo excluído para a interpretação dos fatores e os demais itens (4, 6 e 9) permanecem neste mesmo fator; 2º) *Autonomia para a Tomada de Decisão*, em que 3 itens permanecem (14, 20 e 22) neste mesmo fator e dois itens (7 e 8) passam para o primeiro fator; 3º) *Capacidade para se concentrar em diferentes aspectos para o futuro profissional*, em que todos os itens (2, 5, 11, 12 e 15) passam para o primeiro

fator; 4º) *Propensão para contrariar lugares comuns e estereótipos profissionais*, em que dois itens o 16 “É necessário pensar bem sobre o que se quer fazer, porque um trabalho engaja a pessoa por toda vida” e o 19 “Para ser bem sucedido no exercício de uma profissão, é preciso aceitar muitos compromissos” não saturaram significativamente, sendo excluídos para a interpretação dos fatores. Os itens 21 e 13 passam para o primeiro fator; 5º) *Capacidade de reunir informações sobre o mundo do trabalho*, em que o item 3 “Conheço suficientemente bem os direitos dos trabalhadores” não saturou significativamente, ficando excluído para a interpretação dos fatores. Os demais itens (8, 13, 17 e 18) passam para o primeiro fator.

Sintetizando, a Escala “As minhas estratégias de decisão”, que apresenta um valor para a consistência interna de  $\alpha=0.837$ , conta com 19 itens e dois fatores:

1º) A *Capacidade de decisão* engloba uma série de estratégias necessárias para que o indivíduo chegue a uma decisão como, por exemplo, concentrar-se em diferentes aspectos relativamente ao futuro profissional, contrariar lugares comuns e estereótipos profissionais e reunir informações sobre o mundo do trabalho. Os itens que representam este fator são os seguintes: 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 21 e 23, com um valor de consistência interna de  $\alpha=0.830$ . Em termos interpretativos, os itens que saturam positivamente foram invertidos de modo que a interpretação fatorial fique quanto mais elevada for a pontuação, maior a *Capacidade de decisão* da pessoa, com exceção do item 17; e

2ª) A *autonomia para a tomada de decisão* exprime a capacidade da pessoa de não sucumbir à pressão por parte de figuras significativas, sendo representado pelos itens 14, 20 e 22, com um valor de consistência interna de  $\alpha=0.839$ . Também, neste segundo fator, todos os itens foram invertidos negativamente para que quanto mais elevada for a pontuação, maior a autonomia para a tomada de decisão por parte do indivíduo.

### **Escala de Esperança e Otimismo - PRO.ESPERA**

Na Análise Fatorial Exploratória da Escala de Esperança e Otimismo (PRO.ESPERA-22), o valor do índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi igual a 0.88. O



teste da esfericidade de Bartlett = 2502,49 ( $df = 231$ ),  $p < 0.001$  revelou significância estatística.

Os resultados apontaram quatro fatores com *eigenvalue* > 1, explicando respectivamente 26.928%, 8.620%, 5.667% e 1.875% da variância. Entretanto, o *scree-plot* apresenta três fatores como a estrutura fatorial que melhor se adequa aos dados obtidos.

Tabela 15  
*Estrutura Fatorial dos Itens da PRO.ESPERA*

Item	Fatores			
	1	2	3	4
PROESPERA18	-0.029	0.733	-0.031	-0.043
PROESPERA17	0.110	0.728	-0.077	-0.081
PROESPERA21	0.024	0.592	-0.172	-0.027
PROESPERA9	-0.137	0.507	-0.297	0.056
PROESPERA6	-0.268	0.355	0.009	-0.175
PROESPERA20	-0.162	0.286	0.038	-0.016
PROESPERA3	0.048	0.237	0.039	0.060
PROESPERA14	0.051	-0.017	0.732	-0.031
PROESPERA22	0.030	-0.183	0.706	0.027
PROESPERA12	0.226	-0.076	0.657	0.120
PROESPERA13	-0.009	0.043	0.625	-0.106
PROESPERA11	0.238	-0.069	0.544	0.201
PROESPERA15	-0.152	-0.022	0.506	0.202
PROESPERA19	-0.213	-0.135	0.456	0.178
PROESPERA10	0.353	-0.007	0.426	0.254
PROESPERA16	-0.111	0.282	0.293	0.036
PROESPERA5	0.009	-0.003	-0.111	0.852

PRO.ESPERA4	-0.102	-0.077	0.012	0.661
PRO.ESPERA2	0.116	0.000	-0.020	0.647
PRO.ESPERA8	0.445	0.033	0.143	0.562
PRO.ESPERA1	-0.057	0.118	0.049	0.464
PRO.ESPERA7	0.139	-0.080	0.217	0.411

Conforme pode ser verificado, essa estrutura parece inadequada. O primeiro fator apresenta, apenas, dois itens (8 e 10) com saturação fatorial acima de 0.30, e os mesmos saturam em mais de um fator. Os itens 20, 3 e 16 não saturam em nenhum dos fatores. Considerando que o método de *eigenvalue* > 1 superestima o número de fatores a ser retido, em seguida, testou-se a dimensionalidade da PRO.ESPERA-22 por meio de outros métodos de retenção fatorial, a saber, Análise Paralela e o Método Hull. Ambos os métodos sugerem três fatores como os mais representativos para os dados. Assim, buscou-se investigar a estrutura da PRO.ESPERA-22 com 3 fatores.

Tabela 16  
*Estrutura Trifatorial da PRO.ESPERA*

	Fatores		
	1	2	3
PRO.ESPERA5	0.816	0.034	-0.083
PRO.ESPERA8	0.766	-0.097	0.067
PRO.ESPERA2	0.697	-0.008	-0.036
PRO.ESPERA4	0.571	-0.009	0.059
PRO.ESPERA7	0.480	-0.108	0.193
PRO.ESPERA10	0.443	-0.120	0.346
PRO.ESPERA1	0.432	0.160	0.065
PRO.ESPERA18	-0.013	0.739	-0.052
PRO.ESPERA17	0.020	0.667	-0.131

PRO.ESPERA21	0.018	0.578	-0.198
PRO.ESPERA9	0.003	0.558	-0.279
PRO.ESPERA6	-0.288	0.438	0.048
PRO.ESPERA20	-0.080	0.342	0.061
PRO.ESPERA16	0.003	0.323	0.304
PRO.ESPERA3	0.101	0.222	0.020
PRO.ESPERA14	0.016	-0.037	0.714
PRO.ESPERA22	0.052	-0.192	0.699
PRO.ESPERA13	-0.089	0.041	0.619
PRO.ESPERA12	0.254	-0.151	0.600
PRO.ESPERA15	0.134	0.040	0.529
PRO.ESPERA19	0.074	-0.053	0.492
PRO.ESPERA11	0.335	-0.144	0.488

A estrutura de três fatores da escala é bastante clara. Apenas dois itens (11 e 16) apresentaram pequenas saturações em mais de um fator, e o item 3 não saturou significativamente. Esta estrutura, porém, diverge um pouco da estrutura original. Os itens 1 “Até agora tenho conseguido o que eu mais desejava” e o item 7 “Vão me acontecer mais coisas positivas que negativas”, que faziam parte do primeiro fator referente à *esperança e à confiança* com relação à possibilidade de alcançar os objetivos no futuro, passam a fazer parte, nesta investigação, para o fator referente ao “*Pensar de modo otimista*”, que pode adquirir como nomenclatura *Pensar de modo otimista e confiante*. Este fator, pensar de modo otimista, que no estudo original era considerado como terceiro fator, passa a ser agora o primeiro fator com mais dois itens o 7 e 1, em que o item sete expressa ideia de confiança.

O segundo fator “*Visão negativa*” frente à possibilidade de alcançar os objetivos no futuro manteve-se na mesma posição da escala original, apenas o item 3 “Para ficar bem, é melhor não ter ilusões (pensar que as coisas boas vão acontecer)” não saturou

significativamente, sendo excluído na interpretação dos fatores. O terceiro fator passa a ser “*Esperança e confiança*” com relação à possibilidade de alcançar os objetivos no futuro com os mesmos itens, menos os itens 1 e 7.

Desta forma, a Escala PRO.ESPERA, que apresenta um valor para a consistência interna de  $\alpha=0.749$ , conta com 21 itens e três fatores:

1º) *Pensar de modo otimista e confiante* apresenta um valor de consistência interna de  $\alpha=0.832$ , fazendo parte deste fator os seguintes itens 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10;

2º) *Visão negativa* frente à possibilidade de alcançar os objetivos no futuro apresenta um valor de consistência interna de  $\alpha=0.702$ , fazendo parte deste fator os seguintes itens 6, 9, 16, 17, 18, 20 e 21; e

3º) *Esperança e confiança* com relação à possibilidade de alcançar os objetivos no futuro apresenta um valor de consistência interna de  $\alpha=0.825$ , fazendo parte deste fator os seguintes itens 11, 12, 13, 14, 15, 19 e 22.

### **Desenhando o meu Futuro - DESFUT**

Para a Análise Fatorial Exploratória da Escala DESFUT-25, o valor do índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) é igual a 0.94. O teste da esfericidade de Bartlett = 4209,04 ( $df = 300$ ),  $p < 0.001$  revelou significância estatística.

Os resultados apontaram quatro fatores com *eigenvalue* > 1, explicando respetivamente 40.090%, 6.402%, 2.929% e 2.326 da variância.

Tabela 17  
*Estrutura Fatorial dos Itens da DESFUT*

Item	Fatores			
	1	2	3	4
DESFUT2	0.754	0.068	-0.107	0.075
DESFUT7	0.706	-0.046	-0.192	-0.097
DESFUT6	0.683	-0.053	-0.137	-0.082
DESFUT1	0.645	0.024	0.121	0.049
DESFUT8	0.632	0.039	-0.156	-0.119

*O contributo da psicologia positiva para a compreensão do desenvolvimento vocacional:  
estudo com uma amostra de adolescentes brasileiros*

DESFUT5	0.598	0.023	-0.164	-0.145
DESFUT9	0.505	0.094	-0.057	-0.243
DESFUT3	0.460	0.095	0.145	-0.319
DESFUT4	0.435	0.232	0.060	-0.142
DESFUT13	0.336	0.020	-0.259	-0.154
DESFUT25	0.170	0.685	-0.028	0.115
DESFUT20	0.172	0.601	-0.069	0.141
DESFUT21	-0.061	0.587	0.088	-0.222
DESFUT17	-0.043	0.582	-0.067	0.064
DESFUT23	0.105	0.458	-0.089	-0.228
DESFUT22	0.054	0.376	-0.158	-0.261
DESFUT15	-0.046	0.370	-0.364	-0.092
DESFUT18	0.100	0.023	-0.790	-0.009
DESFUT16	0.040	0.053	-0.667	0.025
DESFUT19	0.000	0.345	-0.387	-0.121
DESFUT11	0.201	0.033	0.054	-0.653
DESFUT10	0.255	-0.089	-0.092	-0.616
DESFUT12	0.212	0.039	-0.168	-0.442
DESFUT24	-0.008	0.352	-0.162	-0.402
DESFUT14	0.107	0.114	-0.222	-0.391

A solução de quatro fatores é clara. Entretanto, o *scree-plot* demonstra a existência de dois fatores como a estrutura que melhor se adequa aos resultados obtidos. Considerando que o método do *eigenvalue* >1 superestima o número de fatores a ser retido, testou-se a dimensionalidade da DESFUT-25 por meio de outros métodos de retenção fatorial, a saber, Análise Paralela e o Método Hull. Ambos os métodos

sugerem dois fatores como os mais representativos para os dados. Assim, buscou-se investigar a estrutura da DESFUT-25 com dois fatores.

Tabela 18

*Estrutura Bifatorial da DESFUT*

Item	Fatores	
	1	2
DESFUT7	0.815	0.019
DESFUT6	0.780	-0.030
DESFUT8	0.746	0.085
DESFUT10	0.742	-0.016
DESFUT5	0.737	0.078
DESFUT9	0.703	0.083
DESFUT2	0.702	0.063
DESFUT3	0.698	-0.055
DESFUT11	0.685	0.008
DESFUT1	0.603	-0.137
DESFUT12	0.564	0.159
DESFUT4	0.523	0.141
DESFUT13	0.477	0.182
DESFUT14	0.410	0.285
DESFUT25	0.011	0.667
DESFUT15	-0.009	0.666
DESFUT19	0.067	0.651
DESFUT17	-0.164	0.636
DESFUT20	0.003	0.617

DESFUT18	0.182	0.556
DESFUT23	0.232	0.524
DESFUT21	0.041	0.523
DESFUT16	0.074	0.518
DESFUT22	0.218	0.502
DESFUT24	0.270	0.489

Esta estrutura apresenta dois fatores como em sua estrutura original. Desta forma, a DESFUT, que apresenta um valor para a consistência interna de  $\alpha=0.939$ , contém 25 itens distribuídos em dois fatores:

1º) *A Perspectiva Temporal* apresenta um valor de consistência interna de  $\alpha=0.928$ , fazendo parte deste fator os seguintes itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 e

2º) *A Resiliência* apresenta um valor de consistência interna de  $\alpha=0.877$ , fazendo parte deste fator os seguintes itens 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25 (Anexo F).

### **Correlações entre as variáveis**

As variáveis idade, adaptabilidade de carreira, pensar de modo otimista e confiante, visão negativa frente à possibilidade de alcançar os objetivos no futuro, esperança e confiança com relação à possibilidade de alcançar os objetivos no futuro, perspectiva temporal, resiliência e idade foram correlacionadas com as variáveis auto-avaliação diante da decisão e segurança sobre o próprio futuro educacional e profissional, auto-avaliação relativa à interioridade (o compromisso e a responsabilidade) com a qual se afronta as próprias decisões, capacidade de decisão e autonomia para a tomada de decisões.

Tabela 19  
*Correlações entre as Variáveis e Idade*

Variáveis	Decisão e segurança	Interioridade com a qual se afronta as decisões	Capacidade de decisão	Autonomia para a tomada de decisões
Adaptabilidade de carreira	0.457**	0.315**	0.306**	0.121*
Otimismo	0.236**	0.159**	0.117*	0.067
Visão negativa	-0.178**	-0.465**	-0.503**	-0.429**
Esperança	0.332**	0.228**	0.245**	0.082
Perspectiva Temporal	0.425**	0.226**	0.271**	0.044
Resiliência	0.347**	0.258**	0.268**	0.102
Idade	0.036	-0.151**	-0.007	0.072

Nota: \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$

Os resultados revelam que, em relação à auto-avaliação diante da decisão e segurança sobre o próprio futuro educacional e profissional, é possível observar que quase todas as variáveis em análise, exceto a idade, apresentaram correlações significativas. Destas correlações, a que apresentou um valor mais elevado foi a variável adaptabilidade de carreira ( $r = 0.457$ ,  $p < 0.001$ ), seguido de perspectiva temporal ( $r = 0.425$ ,  $p < 0.001$ ). Já para escolhas educacionais e profissionais, ou seja, auto-avaliação relativa à interioridade (o compromisso e a responsabilidade) com a qual se afronta as decisões, o valor das correlações foi, em geral, menor quando comparado à auto-avaliação diante da decisão e segurança sobre o próprio futuro educacional e profissional. O valor mais elevado a ser observado foi para a visão negativa frente às possibilidades futuras ( $r = -0.465$ ,  $p < 0.01$ ), seguido da adaptabilidade de carreira ( $r = 0.315$ ,  $p < 0.001$ ). Em relação à capacidade de decisão, o valor mais elevado foi,



novamente, para a visão negativa frente à possibilidade de alcançar os objetivos no futuro ( $r = -0.503, p < 0.01$ ), seguido da adaptabilidade de carreira ( $r = 0,306, p < 0.01$ ). Os padrões de resultados foram claramente distintos para a capacidade de decisão, quando comparada à autonomia para a tomada de decisões. Para a capacidade de decisão, todos os fatores, exceto a idade, apresentaram correlações significativas. Já para a autonomia para a tomada de decisões, as únicas variáveis que apresentaram correlações significativas foram a visão negativa frente à possibilidade de alcançar os objetivos no futuro ( $r = -0,429; p < 0.01$ ) e a adaptabilidade de carreira ( $r = 0.121, p < 0.05$ ). A Idade, por sua vez, apresentou uma leve tendência negativa com auto-avaliação relativa à interioridade ( $r = -0.151, p < 0.001$ ).

### **Teste de diferenças de média (ANOVAS e testes *t* de Student) entre variáveis em análise com relação à modalidade de ensino e gênero**

As Análises de Variância (ANOVAS) e testes *t* de Student foram realizadas com o objetivo de avaliar diferenças nas variáveis adaptabilidade de carreira, pensar de modo otimista e confiante, visão negativa frente à possibilidade de alcançar os objetivos no futuro, esperança e confiança com relação à possibilidade de alcançar os objetivos no futuro, perspectiva temporal, resiliência, auto-avaliação diante da decisão e segurança sobre o próprio futuro educacional e profissional e auto-avaliação relativa à interioridade com a qual se afronta as próprias decisões, capacidade de decisão e autonomia para a tomada de decisões em relação à modalidade de ensino (Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Normal, Ensino Médio Técnico de Administração Integrado e Ensino Médio Técnico de Informática Integrado) e em relação ao gênero.

Tabela 20

*Teste de Diferenças de Média (ANOVAS) entre as Variáveis em Análise em função das Modalidades de Ensino*

	Ensino Médio Politécnico	Ensino Médio Normal	Ensino Médio Técnico de Administração Integrado	Ensino Médio Técnico de Informática Integrado	<i>F</i>	Valor- <i>p</i>
Variáveis	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)		
Decisão e segurança	53.76 (12.93)	53.21 (13.20)	55.93 (12.22)	52.45 (9.91)	0.291	0.832

*O contributo da psicologia positiva para a compreensão do desenvolvimento vocacional:  
estudo com uma amostra de adolescentes brasileiros*

Interioridade com a qual se afronta as decisões	26.80 (5.20)	25.56 (5.81)	26.20 (5.82)	24.93 (4.84)	1.726	0.162
Capacidade de decisão	78.86 (13.80)	78.26 (14.61)	72.67 (12.53)	75.90 (17.65)	1.114	0.344
Autonomia para a tomada de decisões	17.14 (4.70)	17.30 (4.29)	14.53 (5.11)	16.93 (4.39)	1.413	0.229
Perspectiva Temporal	53.39 (10.89)	53.58 (11.46)	60.60 (8.59)	52.45 (9.70)	2.200	0.09
Resiliência	42.75 (7.04)	40.14 (7.90)	44.67 (7.90)	42.45 (8.29)	3.126	0.03
Otimismo	25.92 (5.05)	24.01 (5.82)	25.27 (6.96)	25.51 (6.02)	2.533	0.06
Visão negativa	13.73 (4.67)	14.27 (4.78)	14.80 (3.76)	15.68 (4.98)	1.674	0.17
Esperança	28.44 (4.99)	28.20 (5.01)	29.53 (5.85)	28.45 (5.67)	0.297	0.83
Adaptabilidade de carreira	93.54 (12.73)	89.52 (14.56)	94.67 (10.34)	96.64 (10.95)	3.220	0.02

\* Diferença significativa para  $\alpha=0.05$

Os resultados demonstram que apenas os níveis de resiliência e adaptabilidade de carreira foram diferentes entre os grupos. Testes post-hoc de *Bonferroni* demonstraram que, para resiliência, as únicas diferenças estatisticamente significativas encontradas foram entre os grupos de Ensino Médio Politécnico e Ensino Médio Normal. A partir destas diferenças, observou-se que o Ensino Médio Politécnico apresentou um valor mais elevado de resiliência em relação ao Ensino Médio Normal. Já para adaptabilidade de carreira, testes post-hoc demonstraram que o Ensino Médio Técnico de Informática Integrado apresentou um valor mais elevado de adaptabilidade de carreira que o Ensino Médio Normal.

Tabela 21  
*Teste de Diferenças de Média (Testes t) entre Variáveis em Análise em função do Gênero*

Variáveis	Homens	Mulheres	<i>t</i>	Valor- <i>p</i>
	M (DP)	M (DP)		
Decisão e segurança	52.59 (12.34)	54.32 (12.93)	1.201	0.23
Interioridade com a qual se afronta as decisões	25.41 (5.50)	26.81 (5.28)	2.297	0.02
Capacidade de decisão	74.68 (14.68)	80.73 (13.69)	3.778	0.001
Autonomia para a tomada de decisões	16.65 (4.53)	17.35 (4.61)	1.351	0.18
Perspectiva temporal	52.41 (10.76)	54.70 (11.00)	1.848	0.07
Resiliência	41.88 (7.74)	42.09 (7.72)	0.241	0.81
Otimismo	25.29 (6.01)	25.23 (5.15)	0.095	0.92
Visão negativa	15.54 (5.15)	13.05 (4.04)	4.796	0.001
Esperança	27.97 (5.38)	28.76 (4.84)	1.375	0.17
Adaptabilidade de carreira	92.38 (12.57)	92.87 (13.74)	0.329	0.74

Em relação ao gênero, verifica-se que homens e mulheres apresentaram diferenças estatisticamente significativas apenas nas variáveis auto-avaliação relativa à

interioridade (o compromisso e a responsabilidade) com a qual se afronta as próprias decisões, capacidade de decisão e visão negativa frente à possibilidade de alcançar os objetivos no futuro. Para auto-avaliação relativa à interioridade (o compromisso e a responsabilidade), as mulheres apresentaram pontuação mais elevada quando comparada com os homens. O mesmo padrão foi verificado para capacidade de decisão, no qual as mulheres apresentaram uma pontuação mais elevada que os homens. Para a visão negativa diante da possibilidade de alcançar os objetivos no futuro, os homens apresentaram pontuação significativamente mais elevada que as mulheres.

## **V. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este estudo teve por objetivo promover uma melhor compreensão das seguintes variáveis: adaptabilidade de carreira, perspectiva temporal, esperança, otimismo e resiliência em relação às ideias e atitudes frente ao futuro educacional e profissional e às estratégias de decisão em estudantes de escola pública do Ensino Médio brasileiro. O primeiro objetivo desta investigação foi efetuar o estudo psicométrico das seguintes Escalas: Adaptabilidade de Carreira (EAC), Ideias e Atitudes frente ao Futuro Educacional e Profissional (EIAFEP); As minhas Estratégias de Decisão (ESTRADEC); Escala de Esperança e Otimismo (PRO.ESPERA) e Desenhando o meu Futuro (DESFUT). Mais especificamente, tratou-se de avaliar a validade de construto das escalas com recurso à análise fatorial exploratória e o estudo da fiabilidade para verificar a consistência interna das escalas e de suas respetivas subescalas. Neste sentido, Cortina (1993) afirma que o coeficiente alfa é certamente um dos recursos estatísticos mais importante e difundido em investigações envolvendo a construção de testes e sua aplicação.

Os resultados de fiabilidade, em todas as dimensões das cinco escalas, revelaram valores aceitáveis ou adequados, com exceção da subescala sobre auto-avaliação relativa à interioridade (o compromisso e a responsabilidade) com a qual se afronta as decisões. Para este fator, o alfa de *Cronbach* foi 0.678. De acordo com Fachel e Camey (2000), coeficientes mais baixos, como 0.60, podem ser considerados válidos para as investigações exploratórias. Destaca-se para a subescala perspectiva temporal (Desenhando o meu futuro) e para a EAC (Escala de Adaptabilidade de Carreira)

coeficientes mais elevados. Com relação à primeira, o alfa de *Cronbach* foi 0.928 e para a segunda 0.904. Neste sentido, o valor do alfa de *Cronbach* é influenciado tanto pelo valor das correlações dos itens, quanto pelo número de itens avaliados. Por isso, fatores com poucos itens tendem a apresentar valores de consistência interna menos elevados, enquanto uma matriz com elevadas correlações entre os itens tende a apresentar valores de consistência interna mais elevados (Cortina, 1993).

Sugere-se, a partir destes dados, um novo estudo para a população de estudantes brasileiros do Ensino Médio, entre 14 e 19 anos, para avaliar se as escalas mantêm a mesma estrutura fatorial e coeficientes condizentes com este estudo. Com relação à estrutura fatorial das escalas, nesta investigação, como pudemos verificar, diferencia-se das estruturas dos estudos preliminares.

Por exemplo, a EAC não apresentou o modelo quadrifatorial hierárquico como no estudo original com participantes universitários e adultos (Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães & Duarte, 2012; Silveira & Teixeira, 2013). A análise fatorial exploratória apontou cinco fatores a serem retidos, sendo que alguns itens não saturaram em nenhum dos fatores, e o quinto fator, apenas, integrou dois itens. Posteriormente, analisou-se a dimensionalidade da EAC através de outros métodos de retenção fatorial como a Análise Paralela, sendo este considerado um procedimento adequado para determinar o número de fatores a serem retidos (Lorenzo-Seva, et al, 2011; Patil, et al., 2008) e o Método Hull, que tem apresentado grande potencial enquanto método de retenção fatorial (Damásio, 2012; Lorenzo-Seva, et al, 2011). Os dois métodos sugeriram um fator como o mais confiável para os dados. Assim, todos os itens saturaram significativamente nesse fator. O mesmo ocorreu para a escala EIAFEP, em que em vez de três fatores, permaneceram dois, o mesmo acontecendo para a ESTRADDEC, em que, dos cinco fatores originais, permaneceram apenas dois. Já para a Escala DESFUT, os fatores permaneceram os mesmos, sem alteração nos itens.

No que se refere às correlações entre as variáveis em análise, o objetivo deste estudo era avaliar se as variáveis adaptabilidade de carreira, esperança, perspectiva temporal, resiliência e otimismo tinham associações significativas em relação às ideias e atitudes frente ao futuro educacional e profissional, bem como em relação às estratégias de decisão em estudantes de ensino médio brasileiro. Nesta perspectiva, os resultados, revelaram correlações significativas. Pode-se dizer que os estudantes que obtiveram

níveis mais elevados de adaptabilidade de carreira, esperança, otimismo, perspectiva temporal e resiliência, tendem a ter uma auto-avaliação mais positiva diante das decisões e segurança sobre o próprio futuro educacional e profissional, uma auto-avaliação mais positiva relativa à interioridade com a qual se afronta as próprias decisões e uma maior capacidade de decisão. Em sintonia com estes resultados, Hearne e Bimrose (2012) afirmam que a resiliência e a adaptabilidade de carreira são dois conceitos que se complementam e podem ser de apoio para os psicólogos em aconselhamento e orientação profissional, no sentido de encontrar pontos de força nos clientes em um momento de recessão económica, falta de empregos ou a necessidade de trabalhar em vários lugares por redução de horas de trabalho, possibilitando um planeamento de carreira construtivo. Em relação à esperança, Snyder, Hoza, et al. (1997); Valle, Huebner e Suldo (2004) verificaram que a esperança está relacionada com a presença de pensamentos positivos, crenças de eficácia, um maior número de objetivos e uma maior vontade e energia para conquistá-los. Sobre a perspectiva temporal, Ferrari, Nota e Soresi, (2010) afirmam que os adolescentes que são orientados para o futuro estão mais envolvidos no processo de escolha e mais decididos. Adicionalmente, o estudo transcultural de Yung-Jeong e Kevin (2013), com estudantes universitários americanos e coreanos (Coreia do Sul), revela que o otimismo está positivamente associado à construção de uma identidade profissional adequada.

Já nas variáveis analisadas em relação à autonomia para a tomada de decisões, apenas a adaptabilidade de carreira teve significância estatística. Esta variável é definida por Savickas e Porfeli (2012) como um padrão ou conjunto organizado de forças ou capacidades de autoregulação, utilizadas pelos indivíduos para resolverem problemas complexos, indefinidos e desconhecidos, provenientes das tarefas de desenvolvimento vocacional, das transições profissionais e dos traumas de trabalho. Desta forma, esta capacidade adquirida pelo indivíduo, ou seja, a adaptabilidade de carreira proporciona, também, a autonomia para a tomada de decisões.

A variável visão negativa frente à possibilidade de alcançar os objetivos no futuro apresentou associação negativa em relação às ideias e atitudes frente ao futuro educacional e profissional e em relação às minhas estratégias de decisão. Nesta perspectiva, esta variável não favorece a promoção de ideias e de atitudes adaptativas frente ao futuro educacional e profissional e de estratégias de decisão, o que está em

acordo com a literatura. As pessoas pessimistas percebem as causas das ocorrências negativas como permanentes (“Será sempre assim.”), internas (“A culpa é minha.”) e globais (“Vai afetar tudo.”), são mais propensas a sofrer a impotência apreendida e a sofrer, por conseguinte, de depressão (Reivich & Guillham, 2003). Desta forma, o indivíduo perde o controlo de suas ações, atribuindo ao acaso suas decisões.

Relativamente à idade, os resultados evidenciaram, apenas, uma leve tendência de associação negativa com a auto-avaliação relativa à interioridade (compromisso e empenho) com a qual se afronta as próprias decisões (quanto mais velhos, menor a pontuação nesta variável), sugerindo a necessidade de intervenções precoces em aconselhamento e orientação para a carreira. Neste caso, os alunos mais velhos podem já ter, eventualmente, passado por situações de insucesso escolar, ou seja, por reprovações em alguma disciplina (ou outros eventos com impacto negativo), afetando nas crenças de autoeficácia. De acordo com Lopes e Odília (2012), os estudantes com insucesso escolar possuem menos confiança para lidarem com as tarefas académicas e de carreira, expressam maior número de avaliações negativas a respeito do seu desempenho escolar e revelam projetos de nível mais baixo. Desta maneira, Lopes e Odília (2012) evidenciam a necessidade de construir programas de intervenção de natureza preventiva e abrangente do desenvolvimento vocacional, desde os primeiros anos de escolaridade, numa perspectiva de educação para a carreira. Adicionalmente, Ferreira (2005) afirma que, nas respostas às questões que relacionam o insucesso escolar e a construção dos projetos vocacionais significativos, é importante implementar atividades criativas, que possibilitem fortalecer as crenças de autoeficácia, utilizar estratégias de ação/integração que permitam uma exploração vocacional ampla seguida de reflexão e integração.

Se tivermos em consideração as diversas modalidades de ensino, os estudantes do Ensino Médio Normal apresentaram pontuações inferiores quando comparadas com os estudantes do Ensino Médio Técnico de Informática Integrado no que se refere à variável adaptabilidade de carreira e quando comparados com o Ensino Médio Politécnico no que se refere à resiliência. Neste caso, os cursos de Ensino Médio Técnico aproximam mais os conteúdos aprendidos com os contextos práticos de trabalho, além de favorecerem aos estudantes o ingresso mais precoce no mercado de trabalho. Savickas (2007) afirma que os adolescentes devem abordar as tarefas típicas

da fase de exploração, com alguma preocupação para o futuro, com um senso de controlo em relação ao futuro, com curiosidade de experimentar os possíveis “eus” e de analisar as oportunidades sociais. Enfim, o autor afirma, ainda, que os adolescentes precisam desenvolver a confiança nas próprias capacidades a partir da realização de estágios, projetos e programas para torná-la real. Poletto (2007) refere que a escola é um dos microssistemas que pode atuar diretamente na promoção de resiliência, ao desenvolver e incentivar as capacidades e potencialidades dos estudantes através de atividades extracurriculares especialmente para adolescentes, facilitando sua inserção futura no mercado de trabalho.

Ainda, nesta perspectiva das diferentes modalidades de ensino, é bom explicitar que os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Normal, que fazem parte do último ano antes do ingresso à universidade e que fazem parte do último ano do sistema antigo de ensino, não puderam escolher um curso técnico ou outra modalidade de ensino médio, a não ser seguir os estudos para o ingresso à universidade. Um grande número de alunos frequentava e frequenta, neste caso os alunos do terceiro ano, o Ensino Médio Normal, muitas vezes, sem haver outras possibilidades ou sem ter a intenção de frequentar a universidade posteriormente. Segundo Azevedo e Reis (2013), o Ensino Médio Normal é visto como espécie de nó sem clareza dos seus objetivos e métodos, ficando no limbo entre a profissionalização e a preparação para o ingresso à universidade. Para evitar esta falta de clareza, o Ensino Médio Politécnico, que foi implementado em 2012 no Estado do Rio Grande do Sul, oferece aos estudantes que não pretendem fazer um curso técnico, a possibilidade de continuar os seus estudos numa proposta pedagógica interdisciplinar entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias), bem como inclui a politecnicidade como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho e no planeamento coletivo, mesmo que o interesse destes alunos seja frequentar a universidade. Portanto, esta nova modalidade de ensino oferece desde cedo contextos de aprendizagem mais reais. Observa-se, então, alguns resultados positivos desta mudança curricular com relação à resiliência e adaptabilidade de carreira para os estudantes das duas novas modalidades de ensino, para o Ensino Médio Politécnico e o Ensino Médio Técnico de Informática Integrado.



Em relação ao género, as variáveis que apresentaram diferenças estatisticamente significativas foram a auto-avaliação relativa à interioridade (o compromisso e a responsabilidade) com a qual se afronta as próprias decisões e capacidade de decisão, em que as mulheres apresentaram pontuações mais elevadas, e pontuações menos elevadas para a visão negativa frente à possibilidade de alcançar os objetivos. Estes resultados corroboram com o estudo de Nota, Ginevra e Soresi (2012), bem como o estudo de Gati et al. (2010). De acordo com estes estudos, as adolescentes tendem a participar mais ativamente no processo, ou seja, têm uma maior propensão a obter informações mais precisas, pensar que é possível determinar o futuro e procurar a profissão ideal, mesmo que este processo leve mais tempo para se chegar a uma decisão definitiva.

## **VI. CONCLUSÕES**

Este estudo teve como objetivo principal avaliar algumas características relativas ao desempenho psicométrico das seguintes Escalas: Adaptabilidade de Carreira (EAC), Ideias e Atitudes frente ao Futuro Educacional e Profissional (EIAFEP); As minhas Estratégias de Decisão (ESTRADEC); Esperança e Otimismo (PRO.ESPERA) e Desenhando o meu Futuro (DESFUT). Considerando os resultados obtidos, pode-se afirmar que as escalas tiveram um bom desempenho psicométrico. Os resultados revelaram boa consistência interna em todas as dimensões que representam cada escala, com exceção da subescala sobre auto-avaliação relativa à interioridade (compromisso e responsabilidade) com a qual se afronta as decisões, que apresentou um valor de consistência interna de  $\alpha=0.678$ , sendo marginalmente aceitável e sugerindo a necessidade de serem realizados novos estudos. Adicionalmente, sugere-se um novo estudo com estudantes de Ensino Médio porque esta investigação não contempla um número equilibrado de participantes para cada modalidade de ensino. O fato deste estudo não contemplar um número equilibrado de estudantes a frequentarem as diferentes modalidades de ensino deve-se ao período de transição que vem ocorrendo no Ensino Médio, apenas no Estado do Rio Grande do Sul a partir de 2012, onde foi

realizada a investigação, ou seja, todos os estudantes do último ano (3º ano) fazem parte do antigo sistema de ensino, denominado de forma geral de Ensino Médio Normal; já os alunos do primeiro e segundo anos fazem parte da nova modalidade de ensino, denominada Ensino Médio Politécnico. Além do mais, apenas algumas turmas do Ensino Médio Politécnico são contempladas por cursos técnicos específicos a partir do segundo ano, priorizando os estudantes de classe económica menos favorecida.

Os resultados obtidos nas correlações entre as variáveis em estudo apontam que os construtos da Psicologia Positiva (otimismo, resiliência, perspectiva temporal e esperança) contribuem para uma visão mais positiva em relação às ideias e atitudes frente ao futuro educacional e profissional e para a capacidade de decisão. Estes resultados estão em sintonia com a afirmação de Soresi (2012) sobre a necessidade de considerar os construtos da Psicologia Positiva no aconselhamento e orientação para a carreira, bem como nos processos educativos. Esta visão privilegia intervenções com a finalidade de promover e valorizar habilidades e competências individuais que se possui e que podem ser transformadas em verdadeiros pontos de força (Pavoncello, et al., 2013). Sendo assim, o indivíduo pode contar com recursos emocionais e cognitivos em situações de escolha, nas transições, e perante as rápidas mudanças no mundo do trabalho.

Já em relação à autonomia para a tomada de decisões, os mesmos construtos da Psicologia Positiva não apresentaram correlações significativas. Entre todas as variáveis consideradas, a que apresentou correlações significativas com todas as dimensões sobre as ideias e atitudes frente ao futuro educacional e profissional e as estratégias de decisão foi a adaptabilidade de carreira. Relativamente à autonomia para a tomada de decisão, a pessoa que desenvolve o controlo dos eventos profissionais, assume a responsabilidade do seu próprio futuro profissional e, mesmo considerando as sugestões de pessoas significativas, é autora de sua própria carreira (Savickas, 2007). Neste sentido, pode-se pensar em intervenções nas escolas de ensino básico, até mesmo antes do ingresso ao ensino médio, para que o estudante tenha recursos emocionais e cognitivos para fazer escolhas entre um ensino técnico ou de preparação para o ingresso à universidade.

A intervenção com ênfase na adaptabilidade de carreira pode promover nos estudantes a *preocupação* direcionada para o futuro, o *controlo*, no sentido de se responsabilizarem pelas escolhas profissionais, a *curiosidade* profissional, que está

relacionada a fazer escolhas mais realistas e a *confiança*, que está relacionada com as crenças de eficácia (Savickas, 2007). Koen, Klehe e Van Vianen (2012) evidenciam que a intervenção com recursos à adaptabilidade de carreira, com estudantes já formados em busca de oportunidades de trabalho, promove um aumento global de preocupação, controlo e curiosidade e, conseqüentemente, um aumento na possibilidade de encontrar um trabalho satisfatório. Os quatro recursos da adaptabilidade são vistos como competências que podem ser adquiridas ao longo da vida (Savickas & Porfeli, 2012).

As transformações rápidas que os sistemas sociais estão a sofrer, nomeadamente no que diz respeito ao mundo profissional, levantam questões desafiantes ao estudo da orientação profissional. O projeto de uma carreira profissional estável tende a acabar para a maioria dos jovens (e mesmo para os adultos) e estes necessitam explorar e conhecer alternativas que os ajudem a ingressar no mundo do trabalho de modo mais adequado. Neste sentido, a educação para a carreira, segundo o modelo infusivo (Rodríguez Moreno, 2008), oferece um conceito de trabalho entendido não apenas como trabalho remunerado, mas ação consciente e dirigida a vários objetivos ao longo da vida, incluindo atividades desenvolvidas na escola, em casa e na sociedade. A infusão curricular refere-se à disseminação transversal nos conteúdos curriculares de valores, conhecimentos e atitudes relevantes ao desenvolvimento vocacional e da carreira. Essa concepção educativa permite englobar todos os alunos do sistema escolar, possibilitando o acesso democrático a atividades de orientação para a carreira de modo intencional. Desta forma, o adolescente pode encontrar um sentido e atribuir um maior significado para o seu processo de ensino-aprendizagem, podendo ajudar a prevenir o abandono e o insucesso escolar no contexto brasileiro.

Segundo Duarte, Lassance, Savickas, et al. (2009), o profissional na área de orientação profissional não pode mais eximir-se de intervir nestes tempos de transições e de realizar predições ou propor sugestões na base da situação presente. Deve desempenhar, também, um papel marcadamente preventivo. Dentro da visão teórica da construção de carreira, incluindo o conceito de adaptabilidade de carreira, o profissional em orientação e aconselhamento de carreira deve se interessar pelo futuro das pessoas bem antes do momento em que estas irão enfrentar as dificuldades das transições, de tal maneira que suas reais oportunidades de escolha sejam incrementadas, com especial atenção às situações de risco. No caso dos adolescentes, as transições podem ser do

Ensino Básico ao Ensino Médio, do Ensino Médio à Universidade ou a um curso técnico, na inserção de estágios curriculares, na troca de escolas ou instituições de ensino e na inserção ao mundo do trabalho, considerando toda problemática atual. Neste contexto, os adolescentes precisam de ter conhecimento que os trabalhadores hoje devem ser capazes de atuarem em diversas áreas no ambiente de trabalho no decorrer do mesmo dia e compartilharem diferentes projetos, demonstrando habilidades e competências apropriadas nos diversos papéis a serem desempenhados (Bagnara, 2010). Para ilustrar melhor a importância dos construtos da psicologia positiva no desenvolvimento vocacional, Valle et al. (2006) revelam que a esperança resulta positivamente associada com elevadas habilidades de resolução de problemas e com níveis mais elevados de criatividade e ajuda a lidar melhor com eventos negativos da vida.

Deste modo, percebe-se a necessidade de incluir os construtos da Psicologia Positiva na área de orientação e aconselhamento de carreira, pois são recursos importantes que podem ser utilizados para um melhor desempenho perante os riscos que a nova ordem social de trabalho impõem. Nesta perspectiva, a validação e o estudo destes vários construtos ampliam os recursos a serem utilizados pelos profissionais na área da educação para a carreira, aconselhamento e orientação profissional no contexto brasileiro, principalmente, em relação aos estudantes de escola pública, que, na maioria das vezes, não têm acesso aos serviços de orientação e aconselhamento de carreira, bem como, muitas vezes, os mesmos não são contemplados por projetos de intervenção na área do desenvolvimento vocacional.

Portanto, percebe-se, claramente, a necessidade de políticas sociais e educativas que contemplem grande parte dos estudantes brasileiros de ensino médio público a serem incluídos em projetos de intervenção tais como: educação para a carreira, orientação e aconselhamento de carreira com a finalidade de melhor prepará-los para as escolhas educacionais e profissionais e para o novo cenário profissional, já que o Brasil vem sendo considerado um país economicamente emergente.

## **Referências Bibliográficas**

- Abousselam, N. M. (2005). *The moderator effect of future time perspective in the relationship between self-efficacy and risky sexual behaviour*. Unpublished master dissertation, University of the Free State, Bloemfontein, South Africa.
- Alarcon, G. M., Bowling, N.A., & Khazon, S. (2013). Great expectations: A meta-analytic examination of optimism and hope. *Personality and Individual Differences, 54*, 821-827.
- Alfers, V. R. (1997). *Investigação científica em psicologia: Teoria e prática*. Lisboa: Almedina.
- Azevedo, J. C., & Reis, J. T. (2013). *Reestruturação do ensino médio: Pressupostos teóricos e desafios*. São Paulo: Fundação Santillana.
- Bagnara, S. (2010). *Lavoro e sistemi formativi nella società della conoscenza*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Barros, A. F. (2010). Desafios da psicologia vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11*, 165-175.
- Boyd, J. N., & Zimbardo, P. G. (1997). Constructing time after death: The transcendental-future time perspective. *Time and Society, 6*, 35-54.
- Brown, S. D., Lamp, K., Telander, K. J., & Hacker, J. (2013). Career development as prevention: Toward a social cognitive model of vocational hope. In E. M. Vera (Ed.), *The oxford handbook of prevention in counseling psychology* (pp. 374-392). New York: Oxford University Press.
- Cardoso, P. (2011). *Psicologia vocacional: a interface do económico, do social e do educacional para a construção de projectos de vida*. University of Évora: II International Congress "Interfaces of Psychology: Quality of Life... Living with Quality", 14<sup>th</sup>-15<sup>th</sup>.
- Carrieri L. (2012), *Speranza e ottimismo in età evolutiva: Dallo sviluppo all'intervento*. Apresentação oral à jornada de estudo em esperança, otimismo, perspectiva temporal e resiliência, Padova: Università degli Studi di Padova.

- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2012). A implementação de decisões vocacionais: Revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 13*, 27-35.
- Carvalho, R. G. (2012). Pessoas versus coisas: Sobre as diferenças de género nos interesses profissionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 13*, 173-182.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review, 30* (7), 879-889.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2003). Optimism. In S. J. Lopez and C. R. Snyder (Ed.), *Positive psychological assessment a handbook of models and measures* (pp.75-89). American Psychological Association: Washington.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, 78*, 98-104.
- Costantino A. M., & Camuffo M. (2009). Trasformazioni del concetto di resilienza e ricadute per la pratica. *Ricerca e Pratica, 25*, 57-64.
- Costello, A. B., & Osbone J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analyses. *Practical Assessment. Research & Evaluation, 10* (7), 1-9.
- Cruz, P., & Monteiro L. (2012). *Anuário brasileiro de educação básica*. São Paulo: Moderna.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (2006). *A life worth living: Contributions to positive psychology*. New York.: Oxford Un. Press.
- Damásio, B. F. (2012). O uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica, 11* (2), 213-228.
- Duarte, M. E. (2004). O indivíduo e a organização: Perspectivas de desenvolvimento. *Psychologica* (Extra-Série), 549-557.
- Duarte, M. E. (2009a). Um século depois de Frank Parsons: Escolher uma profissão ou apostar na psicologia da construção da vida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10*, 5-14.
- Duarte, M. E. (2009b). The psychology of life construction. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 259-266.

- Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., et al. (2009). A construção da vida: Um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. *Revista Interamericana de Psicologia*, 44, 392-406.
- Fachel, J. M. G., & Camey, S. (2000). Avaliação psicométrica: A qualidade das medidas e o entendimento dos dados. In: J. A. Cunha et al., *Psicodiagnóstico – V* (Eds. 5ª, p.p. 158-170). ARTEMED: Porto Alegre.
- Ferrari, J. R., & Diaz-Morales, J. F. (2007). Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinators: Further evidence. *Spanish Journal of Psychology* 10, 91-96
- Ferrari, L., Nota, L., & Soresi, S. (2010). Time perspective indecision in Young and older adolescents. *British Journal of Guidance & Counseling*, 38, 61-82.
- Ferrari, L., & Nota, L. (2013). *The role of hope on adolescents career construction*. International Conference "Life Design and career counselling: Building hope and resilience. June, Padova.
- Ferreira, C. B. (2005). *Orientação vocacional com alunos com elevado risco de abandono escolar*. Recuperado em 25 de maio 2014, de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0057.pdf>
- Gati, I., Landman, S., Davidovitch, S., Asulin-Peretz, L., & Gadassi, R. (2010). From career decision-making styles to career decision-making profiles: A multidimensional approach. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 277–291.
- Gati, I., & Tal, S. (2008). Decision-making models and career guidance. In J. A. Athanasou & R. V. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 157-185). Sydney: Springer.
- Gati, I., Gadassi, R., & Mashiah-Cohen, R. (2012). Career decision-making profiles vs. styles: Convergent and incremental validity. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 2–16
- Ginevra, M. C., Nota, L., Soresi, S., & Gati, I. (2012). Career decision-making profiles of Italian adolescents. *Journal of Career Assessment* 20 (4), 375-389
- Haukoos, J. S., & Lewis, R. J. (2005). Advanced statistics: bootstrapping confidence intervals for statistics with “difficult” distributions. *Academic Emergency Medicine*, 12, 360–365.
- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on parallel analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191-207.

- Hearne, L., & Bimrose, J. (2012). Resilience and career adaptability: Qualitative studies of adult career counseling. *Journal of Vocational Behavior, 81*, 338-334.
- Hodder, Freund, M., Bowman, J., et al. (2012). A cluster randomised of a school-based resilience intervention to to decrease tobacco, alcohol and illicit drug use in secondary school students: study protocol. *BMC Public Health, 1-8*.
- Holland, J. L. (1975). *La elección vocacional: teoría de las carreras*. México : Trillas.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences, 18*, 166–175.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1991). *Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira – 1990*. Estudos e Pesquisa: Informação Demográfica e Sócio-econômica. Recuperado em 03 de outubro 2013, de [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censodem/default\\_censo1991.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censodem/default_censo1991.shtm)
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira – 2011*. Estudos e Pesquisa: Informação Demográfica e Sócio-econômica. Recuperado em 03 de outubro 2013, de <http://www.ibge.gov.br/english/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>
- James, W. (1890/1950). *The Principles of Psychology*,(Vol. 2). New York: Dover.
- Janeiro I. N. (2010). Motivational dynamics in the development of career attitudes among adolescents. *Journal of Vocational Behavior, 7*, 170-177.
- Khoen, J., Klehe, U. C., & Van Vianen, A. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior, 81*, 395-408.
- Kuijpers, M., Meijers, F. & Gundy, C. (2011). The relationship between learning environment and competencies of students in vocational education. *Journal of Vocational, 78*, 21-30.
- Laudadio A., Mazzocchetti, L., & Fiz Perez, F. J. (2011). *Valutare la resilienza: Teorie, modelli e strumenti*. Roma: Carocci.



- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil.
- Leitão, L. M., Paixão, M. P., Silva, J. T., & Miguel, J. P. (2000). Viagem ao futuro: Programa de desenvolvimento vocacional de apoio à transição ensino secundário-ensino superior. In A.P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Ed.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Lens, W., Paixão, M. P., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research*, *54*, 321–333.
- Lent, R. W. (2012). Prontezza professionale: Un nuovo impegno per lo sviluppo professionale e il counseling. *Gipo*, *13*, 3-8.
- Lopes, A. R., & Odília, T. M. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *13*, 7-14.
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P.J. (2006). Factor: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavior Research Methods*, *38*(1), 88-91.
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E., & Kiers, H. A. L. (2011). The Hull Method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research*, *46*(2), 340–364.
- Maggiolaro, E. (1999). La Prospettiva temporale nell'adolescenza: Studio teorico - metodologico. *Psychofenia: Ricerca Ed Analisi Psicologica*, *3*, 51-75.
- Mann, L., & Friedman, I. A. (2002). Come decidono gli adolescenti. In L. Nota, L. Mann, S. Soresi, & I. A. Friedman (Ed.) *Scelte e decisioni scolastico-professionale: Processi e procedure di analisi ed intervento* (pp. 41-65). Firenze: Giunti O.S.
- Maroco, J., & Garcia-Marques T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, *4*, 65-90.
- Miceli, M., & Castelfranchi, C. (2010). Hope: The power of wish and possibility. *Theory & Psychology*, *20*, 251-276.
- Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior (2013). *Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade*. Brasília: Projeto CNE/UNESCO.

- Morais, L. M. (2010). Escala de orientação para a vida: Uma investigação com estudantes da UFAM/Brasil. *Revista Amazônica*, 2, 38-45.
- Munhoz, I. M., & Melo-Silva, L. L. (2011). Educação para a carreira: Concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12, 37-48.
- Niemann, R., & Kotzé, M. (2012). *Researching resilience as psychological resource capacity as possible predictor of students academic experience at a South African University*. European Conference on Research Methodology, June, Bolton (UK)
- Nota, L., & Ginevra, C. (2013). Le sfide dei nostri tempi e le persone con i maggiori bisogni di Career e Life Design. *Gipo*. Em fase de publicação.
- OECD - Organization for Economic Co-Operation and Development. (2004). *Career guidance and public policy bridging the gap*. Paris: OECD.
- Paludo, S., & Koller, S. (2007). Psicologia positiva: Uma abordagem para antigas questões. *Paidéia*, 36, 9-20.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Patil, V. H., Singh, S. N., Mishra, S., & Donovan, D. T. (2008). Efficient theory development and factor retention criteria: abandon the 'eigenvalue greater than one' criterion. *Journal of Business Research*, 61(2), 162-170.
- Pavoncello, D., Di Giuseppe, T., Aprile, V. et al. (2013). Giovani tra speranza, fiducia e progettualità: Risultati di una ricerca. *Rivista Internazionale di Scienze delle Educazione*, 60, 591-609.
- Pedrotti, J. T., Edwards, L. M., & Lopez, S. (2008). Promoting hope: Suggestions for School Counselors. *Journal Professional School Counseling*, 12, 100-107.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para ciências sociais: A complementariedade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2011 (2011). *Síntese de indicadores sociais*. Recuperado em 08 de outubro 2013, de: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default\\_sintese.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default_sintese.shtm)

- Poletto, M. (2007). *Contextos ecológicos de promoção de resiliência para jovens em situação de risco*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality, 45*, 683–686.
- Rashid, S., Arif, M. I., & Hussain M. (2012). An investigation into relationship among stress, optimism and life satisfaction of adolescents. *International J. Soc. Sci. & Education, 3*, 221-231.
- Reivich, K., & Guillham, J. (2003). Learned optimism: The measurement of explanatory style. In S. J. Lopez and C. R. Snyder (Ed.), *Positive psychological assessment a handbook of models and measures* (pp.75-89). American Psychological Association: Washington.
- Ringle, P. M., & Savickas, M. L. (1983). Administrative leadership, planning and time perspective. *Journal of Higher Education, 54*, 649-662.
- Rodríguez Moreno, M. (2008). A educação para a carreira: Aplicações à infância e à adolescência. In M. C. Taveira, & J. T. Silva (Ed.), *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 24-54 ). Universidade de Coimbra.
- Savickas, M. L. (2007). La teoria della costruzione della vita professionale e implicazioni per la pratica. In S. Soresi, (Eds.), *Orientamento alle scelte: Rassegne, ricerche, strumenti ed applicazioni* (pp. 17-44). Firenze: Giunti O.S.
- Savickas, M. L. (2008a). David V. Tiedeman: Engineer of career construction. *The Career Development Quarterly, 56*, 217-224.
- Savickas, M. L. (2008b). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. In J. A. Athanassou, R. V. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 97-114). Springer: Sydney.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2a ed., pp. 147-183). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L., & Porfeli E. J. (2012). The Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior, 80* (3), 661–673.

- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J. , & Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Savickas, M.L. (1997) Career adaptability: An integrative construct for Life-Span, Life-Space Theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 3, pp.247-259
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimistic on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16 , 201-228.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078
- Segovia, F., Moore, J. L., Linnville, S. E., Hoyt, R. E., & Hain, R. E. (2012). Optimism predicts resilience in repatriated prisoners of war: A 37-year longitudinal study. *Journal of Traumatic Stress*, 25, 330–336.
- Seligman, M. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Shorey, H. S., Snyder, C. R., Rand, K.L., Hockemeyer, J. R., & Feldman, D. B. (2002). Somewhere over the rainbow: Hope theory weathers its first decade. *Psychological Inquiry*, 13, 322-331.
- Silveira, A. A., & Teixeira, M. A. (2013). *Escala de adaptabilidade de carreira: evidências de validade e fidedignidade em uma amostra de universitários brasileiros*. Dissertação de mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., et al. (1991). The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60 (4), 570-585.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubinstein, H., & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 399-421.

- Soresi, S. & Nota, L. (2012). ). *Le mie strategie decisionali*. La. R.I.O.S: Università di Padova.
- Soresi, S. (2012). *Introduzione: perché un grande gruppo di ricerca su speranza, ottimismo, resilienza e prospettiva temporale?* La.R.I.O.S.: Università di Padova.
- Soresi, S., & Nota, L. (2007). *ASTRID-OIR: Portfolio per assessment, il trattamento e l'integrazione delle disabilità*. Volume 1, Firenze: Giunti O.S.
- Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2012). Career adapt-abilities scale-italian form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 705-711.
- Sprinthall, N. & Collins A. (1998). *Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Staats, S. (1989). Hope: A comparison of two self-report measures for adults. *Journal of Personality Assessment*, 5, 366-375.
- Super, D. E. (1951). Vocational adjustment: Implementing a self-concept. *Occupations*, 30, 88-92.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York : Harper & Row.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to a carrer development. *Journal of Vocacional Behavior*, 16, 282-298.
- Szczesniak, M., & Nderi, L. M. (2010). Imparare a sperare: La prospettiva di Charler Richard Snyder. *Rivista di Scienze delle Educazione*, 2, 262-277.
- Taveira, M. (2003). *Educação e desenvolvimento vocacional: Princípios e estratégias*. Universidade de Coimbra.
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, IEP, Universidade do Minho.
- Teixeira, M. A., Bardagi, M. P., Lassance, M. C., Magalhães, M. O., & Duarte, M. E. (2012). Career adapt-abilities scale - brazilian form: Psychometric properties and relationships to personality. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 680–685
- Trabucchi A. (2007). *Resisto dunque sono*. Milano: Corbaccio.
- Trentin, R., Salmaso, P., Nunia, G., & Varotto, M. (2011). Nuove tendenze nella fase di transizione scuola-università-lavoro: Determinanti familiari, di genere e nuove

tendenze nei profili motivazionali degli studenti di fronte alla scelta universitaria. *Gipo*, 12, 19-38.

U.S. Bureau of Labor Statistics (2002). *News Bulletin 27-08-2002*. Recuperado em 12 de dezembro 2013, de: <http://www.bls.gov/nls/nlsy79r19.pdf>

Valle M.F., Huebner E.S. e Suldo S.M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44, 393-406.

Valle, M. F., Huebner, E.S, Suldo, S. M. (2004). Further evaluation of the children's hope scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 22 , 320–337.

Villalta, M. A. P., & Guajardo, E. S. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11, 67-78.

Yunes, M. A. M. (2001). *A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8, 75-84.

Yun-Jeong, S., & Kevin, K. R. (2013). Cross-cultural comparison of the effects of optimism, intrinsic motivation and family relations on vocational identity. *The Career Development Quarterly*, 61, 141-160.

Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288.

Zimbardo, P.G., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences*, 23, 1007-1023.

**ANEXOS**

Anexo A

Sexo: Feminino      Masculino      Idade: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Escolaridade do pai e da mãe	Pai	Mãe	
	( )	( )	1º grau (ensino fundamental) incompleto (ou equivalente)
	( )	( )	1º grau (ensino fundamental) completo (ou equivalente)
	( )	( )	2º grau (ensino médio) ou técnico incompleto (ou equivalente)
	( )	( )	2º grau (ensino médio) ou técnico completo (ou equivalente)
	( )	( )	3º grau incompleto (faculdade incompleta)
	( )	( )	3º grau completo (faculdade completa)
	( )	( )	pós-graduação

Profissão do Pai: \_\_\_\_\_ Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_

Para construir o seu perfil, leia as frases seguintes e indique quanto descreve adequadamente a sua história de estudante.

Ao dar a sua resposta, tenha presente que:

1	2	3	4	5
Não descreve absolutamente	Descreve muito pouco	Descreve em parte sim e em parte não	Descreve suficientemente	Descreve absolutamente

	1	2	3	4	5
1. Com o passar dos anos, tenho percebido que gosto cada vez mais da escola e dos estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. O que eu tenho aprendido até agora na escola, vai me servir para a minha futura profissão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



3. Na escola, muitas vezes sinto prazer em fazer as coisas para as quais sou solicitado/a a estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Afinal, o que me solicitam fazer na escola pode ser considerado útil e importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quanto você considera importante a escola?

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>Por nada importante</b>	<b>Muito pouco importante</b>	<b>Quase nada importante</b>	<b>Um pouco importante</b>	<b>Bastante importante</b>	<b>Muito importante</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Agora se concentre sobre os seus dois últimos anos de vida de estudante. Como foram as suas notas nas matérias escolares? Responda e tenha presente a nota das avaliações que geralmente obteve, assinalando:**

**A** se as avaliações naquela matéria podem ser consideradas nada satisfatórias (avaliações insuficientes);

**B** se as avaliações naquela matéria, geralmente, podem ser consideradas pouco satisfatórias (avaliações entre 5 e 6);

**C** se as avaliações naquela matéria, geralmente, podem ser consideradas satisfatórias (avaliações entre 6 e 7);

**D** se as avaliações naquela matéria, geralmente, podem ser consideradas suficientemente boas (avaliações entre 7 e 8);

**E** se as avaliações naquela matéria, geralmente, podem ser consideradas muito boas (avaliações acima de 8).

Matérias Escolares	Avaliações escolares				
	A (insuf.)	B (5-6)	C (6-7)	D (7-8)	E (8-10)
Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Língua Portuguesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Língua Estrangeira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Por quantos anos ainda pretende estudar depois do Ensino Médio?** (Marque só uma resposta.)

- Não pretendo estudar
- Mais dois anos para um curso técnico
- Cinco ou mais anos para me formar na universidade
- Sete ou mais anos para me formar e fazer um curso de pós-graduação

**Caso esteja pensando em frequentar a universidade, quais destas afirmações descreve melhor a sua situação atual.**

<input type="checkbox"/> Por enquanto não tenho sequer nenhuma ideia.	
<input type="checkbox"/> Por enquanto só tenho uma ideia geral.	
<input type="checkbox"/> Estou considerando alguns possíveis cursos universitários.	<b>Quais:</b>
<input type="checkbox"/> Estou considerando uma possível faculdade, mas gostaria de avaliar outras antes de decidir.	<b>Qual (ais):</b>
<input type="checkbox"/> Sei qual faculdade me interessa, mas gostaria de ser mais seguro/a.	<b>Qual:</b>
<input type="checkbox"/> Sou seguro/a da faculdade que escolherei.	<b>Qual:</b>

**Independentemente das suas reais possibilidades e daquilo que fará no futuro, qual é a profissão que você mais gostaria de desenvolver, aquela que podemos considerar a sua profissão ideal? \_\_\_\_\_**

**Anexo B**

**ESCALA DE ADAPTABILIDADE DE CARREIRA**

(Teixeira, Bardagi, Lassance, Magalhães & Duarte, 2012; Silveira & Teixeira, 2013)

Diferentes pessoas usam diferentes pontos fortes para construir suas carreiras. Ninguém é bom em tudo, cada um de nós enfatiza alguns pontos mais do que outros. Por favor, avalie o quanto você desenvolveu cada uma das seguintes habilidades usando a escala abaixo. Por favor, marque (com um X) a resposta de acordo com o seu momento atual, isto é, de acordo com o modo como você vê, hoje, o quanto desenvolveu cada uma das habilidades.

<b>Desenvolvi pouco ou nada</b>	<b>Desenvolvi mais ou menos</b>	<b>Desenvolvi bem</b>	<b>Desenvolvi muito bem</b>	<b>Desenvolvi extremamente bem</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

1	Pensar sobre como será o meu futuro.	1	2	3	4	5
2	Perceber que meu futuro depende das escolhas de hoje.	1	2	3	4	5
3	Preparar-me para o futuro.	1	2	3	4	5
4	Estar atento(a) às escolhas educacionais e profissionais que eu devo fazer.	1	2	3	4	5
5	Planejar como atingir meus objetivos.	1	2	3	4	5
6	Pensar com cuidado sobre minha carreira.	1	2	3	4	5
7	Manter-me entusiasmado(a) e otimista.	1	2	3	4	5
8	Tomar decisões por conta própria.	1	2	3	4	5
9	Assumir responsabilidade pelos meus atos.	1	2	3	4	5
10	Manter-me fiel às minhas convicções.	1	2	3	4	5
11	Acreditar na minha capacidade de dirigir a própria vida.	1	2	3	4	5
12	Fazer o que eu considero certo para mim.	1	2	3	4	5
13	Explorar o ambiente ao meu redor.	1	2	3	4	5
14	Procurar por oportunidades de crescimento pessoal.	1	2	3	4	5

*Anexo B - Escala de Aptabilidade de Carreira - EAC*

15	Explorar as opções antes de fazer uma escolha.	1	2	3	4	5
16	Observar diferentes maneiras de fazer as coisas.	1	2	3	4	5
17	Investigar profundamente as questões/dúvidas que eu tenho.	1	2	3	4	5
18	Ser curioso(a) com relação a novas oportunidades.	1	2	3	4	5
19	Realizar as tarefas de forma eficiente.	1	2	3	4	5
20	Ser cuidadoso(a) para fazer as coisas bem feitas.	1	2	3	4	5
21	Aprender novas habilidades.	1	2	3	4	5
22	Esforçar-me para fazer o melhor possível dentro das minhas habilidades.	1	2	3	4	5
23	Superar obstáculos.	1	2	3	4	5
24	Solucionar problemas.	1	2	3	4	5

## Anexo C

### IDEIAS E ATITUDES FRENTE AO FUTURO EDUCACIONAL E PROFISSIONAL (Soresi & Nota, 2007)

#### INSTRUÇÕES

Este questionário tem por objetivo estimular a reflexão sobre como colocamos em relação às próprias escolhas educacionais e profissionais. Em seguida, são dadas 16 afirmações. Não é um trabalho escolar que requer resposta certa ou errada, o importante é indicar unicamente quanto cada afirmação descreve a sua própria situação atual e o seu próprio ponto de vista.

Depois de ler com atenção cada frase, marque a resposta que entende dar, considerando que:

- se marcar **1**, quer dizer que a frase **descreve perfeitamente** a sua própria situação atual e o seu próprio ponto de vista (**definitivamente sim**);
- se marcar **2**, quer dizer que **descreve muito** a sua própria situação atual e o seu próprio ponto de vista (**sim**);
- se marcar **3**, quer dizer que **descreve o suficiente** a sua própria situação atual e o seu próprio ponto de vista (**mais sim que não**);
- se marcar **4**, quer dizer que **descreve em parte** a sua própria situação atual e o seu próprio ponto de vista (**nem sim nem não**);
- se marcar **5**, quer dizer que **descreve pouco** a sua própria situação atual e o seu próprio ponto de vista (**mais não que sim**);
- se marcar **6**, quer dizer que **não descreve** a sua própria situação atual e o seu próprio ponto de vista (**não**);
- se marcar **7**, quer dizer que **não descreve absolutamente** a sua própria situação atual e o seu próprio ponto de vista (**definitivamente não**).

*Anexo C - Escala de Ideias e Atitudes frente ao Futuro Educacional e Profissional -  
EIAFEP*

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Descreve perfeitamente</b>	<b>Descreve muito</b>	<b>Descreve o suficiente</b>	<b>Descreve em parte sim e em parte não</b>	<b>Descreve pouco</b>	<b>Não descreve</b>	<b>Não descreve absolutamente</b>

1. Em relação ao trabalho que farei, tenho ideias vagas e confusas.	1	2	3	4	5	6	7
2. A respeito das minhas aspirações sobre o trabalho, penso de me conhecer bem.	1	2	3	4	5	6	7
3. É inútil que eu me esforce de pensar sobre o meu futuro... muito dependerá do acaso, ou seja, da sorte e do destino.	1	2	3	4	5	6	7
4. Tenho objetivos bem claros acerca do meu futuro.	1	2	3	4	5	6	7
5. Embora eu tente focar sobre o que poderia fazer no futuro, acontecerá alguma coisa que me fará mudar de ideia.	1	2	3	4	5	6	7
6. Não sei bem a quem me dirigir para ter informações claras e corretas sobre os estudos que posso fazer.	1	2	3	4	5	6	7
7. Sou satisfeito/a das decisões que tomei a propósito do meu futuro profissional.	1	2	3	4	5	6	7
8. Mesmo que eu tome as decisões para o meu futuro, acontecerá alguma coisa que me impedirá de alcançar os meus objetivos profissionais.	1	2	3	4	5	6	7
9. Decidi o que fazer e estou certo/a de ter escolhido bem.	1	2	3	4	5	6	7
10. Tenho claro em mente tudo aquilo ao qual aspiro e sei como realizá-lo.	1	2	3	4	5	6	7
11. Sei como obter as informações que me servem.	1	2	3	4	5	6	7
12. Não sei decidir qual curso de estudo ou qual profissão seja verdadeiramente vantajoso para mim.	1	2	3	4	5	6	7
13. Não tenho ainda bem claro quais são as minhas verdadeiras aspirações profissionais.	1	2	3	4	5	6	7
14. Dedicar tempo para pensar sobre os próprios objetivos profissionais é inútil, pois o que se fará dependerá em realidade de tantos outros fatores.	1	2	3	4	5	6	7
15. Ainda não tenho claras as minhas ideias a respeito do meu futuro.	1	2	3	4	5	6	7
16. Sei com segurança o que é melhor para mim.	1	2	3	4	5	6	7

**Anexo D**

**AS MINHAS ESTRATÉGIAS DE DECISÃO**  
(Soresi & Nota, 2012)

**Instruções**

O questionário a seguir se destina a estimular a reflexão sobre como cada um se posiciona com relação às próprias escolhas educacionais e profissionais. Este não é um trabalho escolar que envolve respostas certas ou erradas, o importante é indicar quanto cada afirmação descreve sua situação atual e seu próprio ponto de vista.

Depois de ler cada frase cuidadosamente, indique a resposta que você deseja fornecer tendo em conta que:

1. significa que a frase **não descreve absolutamente** a sua situação atual e o seu ponto de vista (**definitivamente não**);
2. significa que a frase **não descreve** a sua situação atual e o seu ponto de vista (**não**);
3. significa que a frase **descreve pouco** a sua situação atual e o seu ponto de vista (**mais não que sim**);
4. significa que a frase **descreve em parte sim e em parte não** a sua situação atual e o seu ponto de vista (**nem sim nem não**);
5. significa que a frase **descreve suficientemente** a sua situação atual e o seu ponto de vista (**mais sim do que não**);
6. significa que a frase **descreve muito** a sua situação atual e seu ponto de vista (**sim**);
7. significa que a frase **descreve absolutamente** a sua situação atual e o seu ponto de vista (**definitivamente sim**).

1	2	3	4	5	6	7
<b>Não descreve absolutamente</b>	<b>Não descreve</b>	<b>Descreve pouco</b>	<b>Descreve em parte sim e em parte não</b>	<b>Descreve suficientemente</b>	<b>Descreve muito</b>	<b>Descreve absolutamente</b>

1. Quando se trata de tomar uma decisão, sinto a necessidade de ajuda e conselhos.	1	2	3	4	5	6	7
2. Eu não sei se o que, verdadeiramente, me interessa, pode me servir para escolher e decidir a minha futura profissão.	1	2	3	4	5	6	7
3. Conheço suficientemente bem os direitos dos trabalhadores.	1	2	3	4	5	6	7
4. Não é meu tipo tomar decisões.	1	2	3	4	5	6	7
5. Tenho dificuldades em escolher porque tenho em mente diversas profissões que são igualmente atraentes.	1	2	3	4	5	6	7
6. Quando tenho que escolher alguma coisa, penso que estou errando seguramente.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo D - As minhas Estratégias de Decisão - ESTRADEC

7. Com relação ao meu futuro profissional, sei que, para não causar desgosto a ninguém, não conseguirei fazer com a minha própria cabeça.	1	2	3	4	5	6	7
8. Conheço pouco as profissões atualmente desenvolvidas.	1	2	3	4	5	6	7
9. Para mim, é sempre difícil tomar uma decisão.	1	2	3	4	5	6	7
10. Penso que o trabalho, que realmente farei, não me permitirá de utilizar muitas das minhas capacidades.	1	2	3	4	5	6	7
11. Existem profissões que me interessam, mas não as conheço bem.	1	2	3	4	5	6	7
12. Tenho em mente tantas ideias sobre o que poderei fazer, mas sou confuso e não sei como fazer.	1	2	3	4	5	6	7
13. Não sei o que os empregadores esperam das pessoas que são admitidas pelas empresas.	1	2	3	4	5	6	7
14. Sei qual profissão que eu gostaria de desenvolver, mas tem uma pessoa, a qual considero muito, que não é de acordo com a minha ideia.	1	2	3	4	5	6	7
15. São tantas as minhas ideias para o futuro que não sei bem como fazer.	1	2	3	4	5	6	7
16. É necessário pensar bem sobre o que se quer fazer, porque um trabalho engaja a pessoa por toda vida.	1	2	3	4	5	6	7
17. Sei como poder obter as informações que me servem.	1	2	3	4	5	6	7
18. Penso que as informações, que tenho sobre o mundo do trabalho, sejam velhas e pouco atualizadas.	1	2	3	4	5	6	7
19. Para ser bem sucedido no exercício de uma profissão é preciso aceitar muitos compromissos.	1	2	3	4	5	6	7
20. As pessoas, as quais mais considero, gostariam de que no futuro me dedicasse a uma atividade que, francamente, não gosto.	1	2	3	4	5	6	7
21. Hoje, para conseguir um trabalho, é preciso ser indicado por alguém e conhecer pessoas importantes.	1	2	3	4	5	6	7
22. Algumas pessoas, que considero importantes para mim, pensam que eu esteja fazendo uma escolha errada com relação ao meu futuro.	1	2	3	4	5	6	7
23. Escolher uma profissão é difícil porque uma vez escolhida não se pode facilmente “voltar atrás”.	1	2	3	4	5	6	7



**Anexo E**

**PRO.ESPERA (ESCALA DE ESPERANÇA E OTIMISMO)**

(Ferrari & Nota, 2013)

**Instruções**

Neste questionário, são relatadas frases que se referem a coisas sobre as quais você pode pensar ou fazer. Leia uma de cada vez e responda, considerando que:

- 1** corresponde a “ me descreve **muito pouco**”;
- 2** corresponde a “ me descreve **pouco**”;
- 3** corresponde a “ me descreve **bastante**”;
- 4** corresponde a “me descreve **muito**”;
- 5** corresponde a “ me descreve **muitíssimo**”.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Descreve muito pouco</b>	<b>Descreve pouco</b>	<b>Descreve bastante</b>	<b>Descreve muito</b>	<b>Descreve muitíssimo</b>

1. Até agora tenho conseguido o que mais desejava.	1	2	3	4	5
2. Penso de ser otimista.	1	2	3	4	5
3. Para ficar bem, é melhor não ter ilusões (pensar que as coisas boas vão acontecer).	1	2	3	4	5
4. São tantos os meus momentos de felicidade.	1	2	3	4	5
5. Geralmente sou cheio/a de entusiasmo e de otimismo.	1	2	3	4	5
6. Frequentemente sinto que as coisas vão ir mal.	1	2	3	4	5
7. Vão me acontecer mais coisas positivas que negativas.	1	2	3	4	5
8. Considero-me uma pessoa que pensa de forma positiva.	1	2	3	4	5
9. Não vou conseguir realizar o que efetivamente está em meu coração, ou seja, o que mais desejo.	1	2	3	4	5
10. Mesmo que eu encontre dificuldades, continuarei sendo otimista.	1	2	3	4	5
11. Sinto que conseguirei sair muito bem.	1	2	3	4	5

*Anexo E - Esperança, Otimismo e Resiliência - PRO.ESPERA*

12. No final, sei que conquistarei o que desejo.	1	2	3	4	5
13. No futuro, conseguirei fazer o que hoje não consigo fazer.	1	2	3	4	5
14. Tenho a certeza de que no futuro conseguirei fazer alguma coisa de interessante para mim.	1	2	3	4	5
15. No futuro, trabalharei com pessoas que irão me estimar muito.	1	2	3	4	5
16. No futuro, terei que ficar contente com aquilo que conseguirei fazer.	1	2	3	4	5
17. Dificilmente encontrarei um trabalho verdadeiramente adaptado para mim.	1	2	3	4	5
18. As esperanças que terei no futuro serão poucas.	1	2	3	4	5
19. No futuro, serei empenhado/a em projetos muito importantes.	1	2	3	4	5
20. No futuro, deixarei de sonhar e esperar.	1	2	3	4	5
21. É inútil esperar pelo futuro, eu não conseguirei fazer aquilo que tenho em mente.	1	2	3	4	5
22. Sei que um dia verei realizados os meus desejos.	1	2	3	4	5

**Anexo F**

**DESENHANDO O MEU FUTURO** (Ferrari & Nota, 2013)

**Instruções**

Neste questionário são apresentadas frases que se referem a coisas sobre as quais você pode pensar ou fazer.

Leia uma de cada vez e responda, tendo em consideração que:

- 1 corresponde a “me descreve **muito pouco**”;
- 2 corresponde a “ me descreve **pouco**”;
- 3 corresponde a “me descreve **bastante**”;
- 4 corresponde a “me descreve **muito**”;
- 5 corresponde a “ me descreve **multíssimo**”.

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
	<b>Descreve muito pouco</b>	<b>Descreve pouco</b>	<b>Descreve bastante</b>	<b>Descreve muito</b>	<b>Descreve muitíssimo</b>
1. Não vejo a hora que chegue o futuro.	1	2	3	4	5
2. Olhar em frente, me faz sentir cheio/a de energia.	1	2	3	4	5
3. Gosto de pensar sobre onde estarei daqui alguns anos.	1	2	3	4	5
4. A respeito do meu futuro, tenho muitas aspirações.	1	2	3	4	5
5. A ideia de poder realizar os meus sonhos no futuro, apaixonou-me desde agora.	1	2	3	4	5
6. Pensar sobre o meu futuro, emociona-me.	1	2	3	4	5
7. Pensar sobre a minha vida futura, enche-me de esperança.	1	2	3	4	5
8. Imaginar o meu futuro, faz-me sentir otimista.	1	2	3	4	5
9. Gosto de sonhar de olhos abertos sobre o que o meu futuro vai me reservar.	1	2	3	4	5
10. Para mim, construir um futuro positivo é algo sobre o qual penso frequentemente.	1	2	3	4	5
11. Penso frequentemente sobre o meu desenvolvimento futuro, como eu gostaria de que fossem as coisas no futuro.	1	2	3	4	5

12. Gosto de pensar sobre os objetivos que ainda tenho de considerar com atenção.	1	2	3	4	5
13. Para o meu futuro, tenho alguns objetivos bem claros.	1	2	3	4	5
14. Quando penso sobre o meu futuro, coloco a atenção sobre que tipo de pessoa quero ser.	1	2	3	4	5
15. Considero-me uma pessoa forte.	1	2	3	4	5
16. Em qualquer coisa, coloco o máximo empenho.	1	2	3	4	5
17. Tenho a tendência de me recuperar facilmente depois das coisas terem ido mal (ex.: doenças, imprevistos, insucessos, etc.)	1	2	3	4	5
18. Sempre me empenho muito para alcançar os meus objetivos.	1	2	3	4	5
19. Considero-me em condições de enfrentar tudo o que pode me acontecer.	1	2	3	4	5
20. Mesmo sob pressão, consigo me concentrar e pensar com lucidez e com atenção.	1	2	3	4	5
21. Consigo enxergar também os aspectos irônicos das coisas.	1	2	3	4	5
22. Posso conseguir alcançar os meus objetivos.	1	2	3	4	5
23. Ter lidado com situações estressantes, fizeram com que eu me tornasse mais forte.	1	2	3	4	5
24. O que consegui fazer bem no passado, dá-me confiança para lidar com as novas dificuldades.	1	2	3	4	5
25. Depois de um insucesso, não me desanimo facilmente.	1	2	3	4	5

## Anexo G

### MODELO DE FEEDBACK

**Prezado (a) Estudante:** \_\_\_\_\_

Quanto ao conteúdo descrito no presente trabalho corresponde aos seus pontos fortes referentes às escolhas educacionais e profissionais e as suas ações perante as mesmas.

A **primeira parte** do trabalho se refere à maneira com a qual a pessoa pensa sobre o futuro, que está conectado com as experiências passadas e com o que se está vivendo no presente. Neste sentido, a **perspectiva temporal** é uma linha contínua entre o passado e o presente que impulsiona a pessoa para projetar o futuro, ou seja, imaginá-lo como pode ser. Por exemplo, a pessoa pode criar imagens e cenários diferentes e, entre estes, identificar aquele que mais deseja a fim de usar estratégias para alcançá-lo.

Para traçar este caminho num modo vantajoso, é útil ter uma certa dose de **otimismo**, que consiste na propensão de colher o lado positivo das coisas, encontrar vantagem, também, em eventos negativos e de imaginar situações nas quais é possível conseguir o que se deseja, utilizando os suportes e apoios necessários.

É importante, também, ter **esperança**, que consiste em pensar sobre os próprios objetivos, sentir a energia da ação, pensar que existem os lugares e as possibilidades que devem ser pesquisados com persistência e com perseverança.

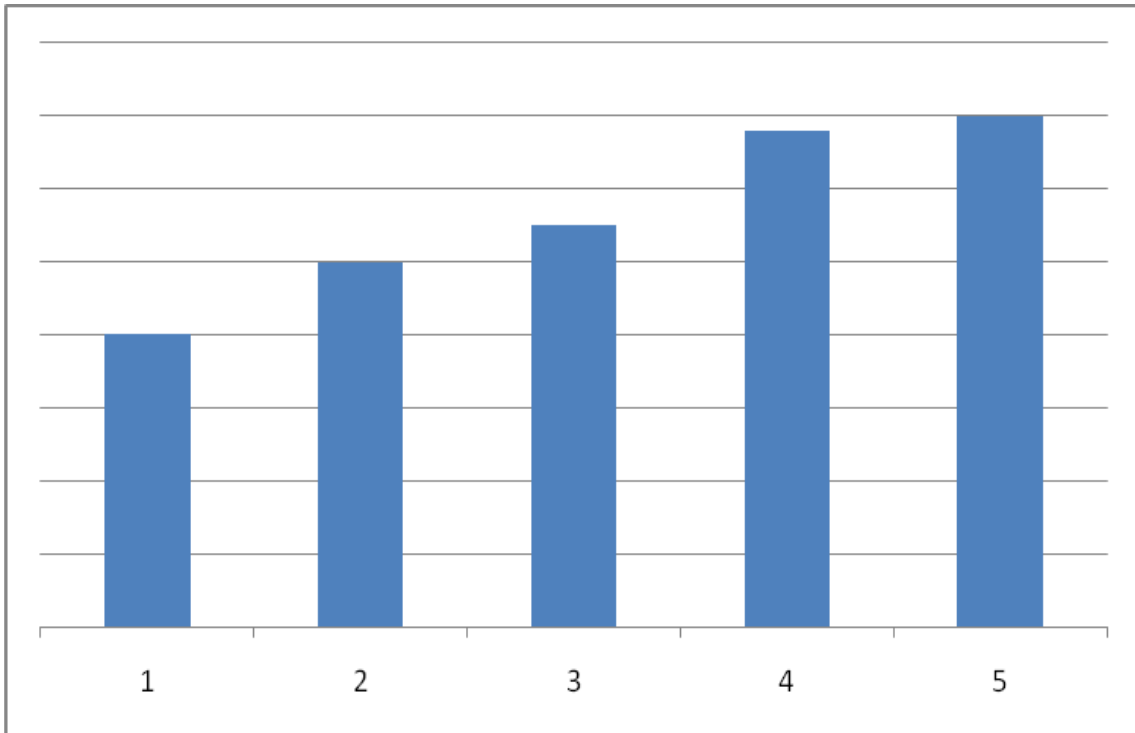
Sabendo que seria ingênuo pensar a um futuro completamente fácil e sem dificuldades, é, ao mesmo tempo, necessário aumentar a **resiliência**, que é a capacidade de “resistir” às adversidades, recuperar-se dos insucessos e das dificuldades, mesmo quando são inesperados, para continuar a traçar os próprios objetivos e procurar alternativas diversas, se for necessário.

Enfim, para lidar com as mudanças no ambiente educacional e de trabalho, a pessoa precisa ter **adaptabilidade de carreira**, que se refere à capacidade de se adaptar com as transições educacionais e profissionais (de uma escola a outra, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, da Escola à Universidade, da Universidade ao trabalho, de um trabalho a outro...).

Portanto, é necessário ter pensamento positivo, esperança, otimismo, resistência e adaptabilidade perante as dificuldades e capacidade para projetar o futuro.

O gráfico que segue ilustra como você está pensando sobre seu futuro e se está fazendo com perspectiva temporal, otimismo, esperança, resiliência e com adaptabilidade.

Gráfico nº 1: **COMO ESTOU ENFRENTANDO O MEU FUTURO?**



**Legenda: 1. Pensar de modo otimista e confiante; 2. Esperança e confiança com relação à possibilidade de alcançar os objetivos no futuro; 3. Perspectiva temporal, 4. Resiliência e 5. Adaptabilidade de carreira.**

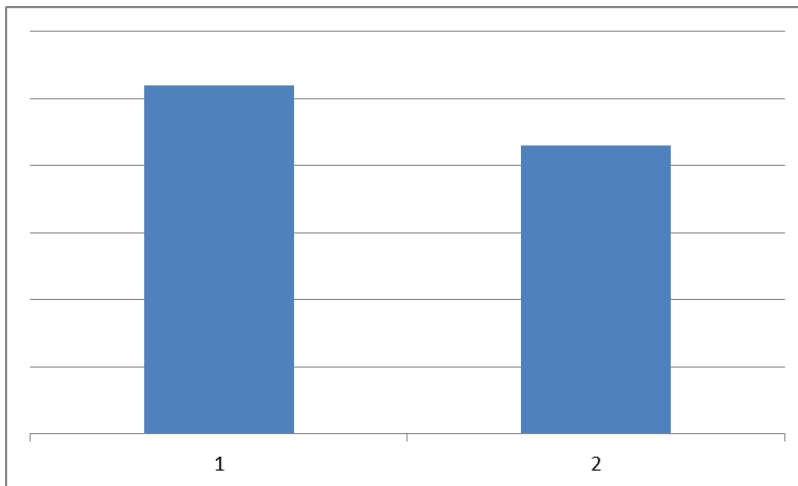
Agora, se quiser, pode responder à primeira pergunta. Observe com atenção o seu gráfico “Como estou enfrentando o meu futuro?” e complete o quadro abaixo escrevendo o seus pontos fortes.

Olhando para o gráfico n.º 1, penso que poderei contar principalmente com \_\_\_\_\_ e com \_\_\_\_\_  
(Transcreva os dois pontos fortes que resultam mais consistentes, isto é, as duas colunas mais altas.)

A **segunda parte** se refere sobre as *Ideias e Atitudes sobre o Futuro Educacional e Profissional* que propõe de evidenciar como a pessoa se põe em relação ao próprio futuro educacional e profissional. Em particular:

- reconhecer o nível de **decisão e segurança sobre o próprio futuro educacional e profissional**, ou seja, quanto uma pessoa é decidida a respeito do próprio Futuro Educacional e Profissional, é segura da escolha que fez e tem claros os próprios objetivos e as próprias ideias futuras e
- reconhecer o nível de **interioridade**, ou seja, quanto uma pessoa atribui a si, ao próprio compromisso e à própria responsabilidade, ao invés de deixar ao acaso, a realização de quanto fora decidido a respeito do próprio futuro educacional-profissional.

Gráfico nº 2: **IDEIAS E ATITUDES FRENTE AO FUTURO EDUCACIONAL E PROFISSIONAL**



Legenda: **1. Decisão e segurança sobre o próprio futuro educacional e profissional e 2. Interioridade, ou seja, compromisso e responsabilidade sobre as próprias decisões.**

Quanto sou decidido e seguro, bem como responsável em assumir os compromissos frente às decisões realizadas sobre as Escolhas educacionais e profissionais?

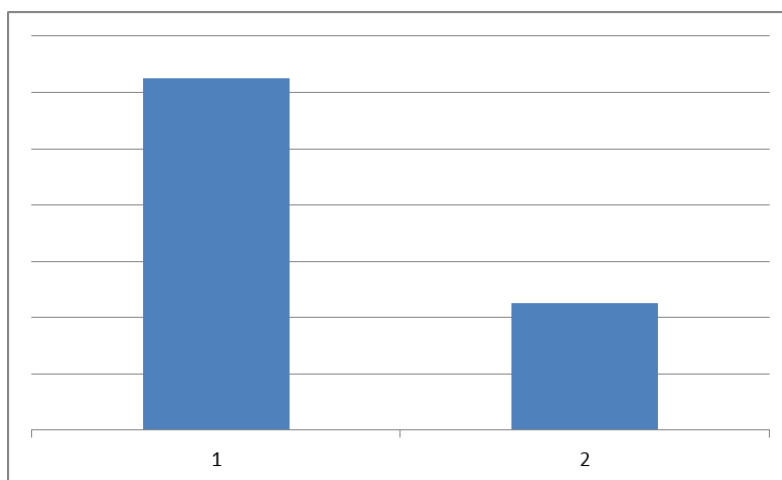
Observando o gráfico nº2, penso de ter, principalmente, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_. (Transcreva o ponto forte que resulta mais consistente, isto é, a coluna mais alta.)

Enfim, a **terceira parte** se refere às minhas estratégias de decisão.

➤ O primeiro ponto corresponde à “**Capacidade de decisão**”, que engloba uma série de estratégias para que a pessoa chegue a uma decisão, procurando se concentrar em diferentes aspectos para o futuro profissional, por exemplo, “Onde quero trabalhar?” “Que tipo de trabalho gosto de fazer?”, bem como reunir informações sobre as várias atividades profissionais.

➤ O segundo ponto corresponde à “**Autonomia para a tomada de decisões**”. Neste sentido, à medida que vai adquirindo conhecimento sobre as diversas atividades profissionais, cursos de estudo, a partir de pesquisa, conversando com familiares, amigos, profissionais, e vai adquirindo conhecimento de si, daquilo que gosta, com quem gostaria de trabalhar, como gostaria de trabalhar, bem como sentindo-se apoiada pelas pessoas próximas nas suas decisões, a pessoa tem condições de fazer as suas próprias escolhas.

Gráfico n.º 3 AS MINHAS ESTRATÉGIAS DE DECISÃO



Legenda: 1. **Capacidade de decisão** e 2. **Autonomia para a tomada de decisão.**

Observando o gráfico n.º 3 , penso de ter \_\_\_\_\_ .  
(Transcreva o ponto forte que resulta mais consistente, isto é, a coluna mais alta.)



Para finalizar, reescreva os seus pontos de força a partir dos gráficos 1, 2 e 3, fazendo a sua lista.

1 \_\_\_\_\_

---

Gráfico 1

2 \_\_\_\_\_

Gráfico2

3 \_\_\_\_\_

Gráfico3