



UC/FPCE\_2016

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**O papel da motivação na indecisão generalizada em  
estudantes de escolas secundárias e profissionais**

Joana Duarte Alves da Costa (e-mail: joanalvescosta@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento  
e Aconselhamento sob a orientação do Professor Doutor Joaquim  
Armando Ferreira

### **O papel da motivação na indecisão generalizada em estudantes de escolas secundárias e profissionais**

A autonomia, competência e relacionamento são as três necessidades psicológicas básicas ao bem-estar, propostas pela mini-teoria das Necessidades psicológicas básicas, que provém da macro-teoria da Auto-determinação, que procura explicar todo o processo da motivação.

A indecisão generalizada trata-se de um tipo de indecisão vocacional que não se esgota na dificuldade em decidir questões vocacionais ou profissionais, mas, pelo contrário, reside na dificuldade de decisão por si só, seja ela relativamente à ementa do almoço, ou à roupa que vai vestir.

Estas duas variáveis juntam-se, pela primeira vez, neste trabalho, com o objectivo de perceber o papel da motivação na indecisão generalizada em alunos de escolas profissionais e secundárias.

Palavras chave: autonomia, competência, relacionamento, necessidades psicológicas básicas, macro-teoria da auto-determinação, motivação, indecisão generalizada, indecisão vocacional, escolas profissionais, escolas secundárias.

### **The motivation's role in indecisiveness on professional and high school students**

Autonomy, competence and relatedness are the three psychological needs of well being, proposed by one minor theory of psychological basic needs, enclosed in a larger theory of self determination that tries to explain all the motivation process.

The indecisiveness is one kind of vocational indecision only it doesn't confine on the difficulty of choosing a career, but instead on making a choice itself, whether is choosing the menu, or what to wear.

These two variables gather together in this work for the first time, with the purpose of defining the role of motivation in the indecisiveness on both professional and high school students.

Key Words: autonomy, competence, relatedness, psychological basic needs, self determination, motivation, indecisiveness, vocational indecision, professional, high school

## **Agradecimentos**

Ao Professor Dr. Joaquim Armando, pelo apoio, disponibilidade e liberdade para decidir, aprender, errar e crescer.

Aos meus pais, por me terem dado um par de asas e acompanhado neste voo desafiante.

Aos meus avós, por terem ajudado a tornar tudo isto possível.

Aos professores da Escola Secundária Dr. Mário Sacramento, por ainda hoje fazerem parte e vibrarem com as minhas conquistas.

Aos escuteiros e chefes do Agrupamento 794 Vilar, em especial ao Zé, ao Diogo, à Diana, à Daniela, à Anabela e ao Pedro, por me terem munido de histórias, pessoas, instrumentos e características que me servirão (para servir) toda a vida.

À Susana, por ter conseguido sempre reduzir a distância que nos separa a meia avenida.

À Diana D., por nunca ter desistido de aperfeiçoar, de manhã para manhã, as suas técnicas tormentosas de despertadora.

À Ana e Sara, por me terem oferecido o seu chão e uma amizade quase instantânea ainda num tempo em que vestíamos do avesso.

À Diana E., por ser eu com mais primaveras.

À Patricia, por me ter apresentado a um novo mundo e inspirado a ser sempre mais e melhor com o seu exemplo grandioso, mas sempre humilde.

À Estudantina Feminina de Coimbra, por me ter ensinado que em grupo nada é impossível e que as melhores vitórias são as alcançadas em equipa. Pelo crescimento, pelas alegrias, e sobretudo por pessoas como a Raquel, Mariana, Ana Margarida, Inês R., Inês A., Inês B., Carolina, e tantas outras.

À Mónica, Telma e Vanessa por terem sido exactamente o que faltava na mansão belkin, confirmando que “burro velho não aprende línguas” mas faz amigos.

À Catarina e Sofia, por serem duas amigas para as quais, ironicamente, nunca haverá um prazo de validade.

À Rita, por se ter tornado na minha companheira de todas as aventuras.

Ao Francisco, por, vestido de preto, ter colorido a minha vida.

Ao tio Rui, e ao Nuno, por serem as pessoas mais enormes que conheço, não pelos seus 1,86 e 1,75 metros de altura, mas pela forma como fintam as rasteiras da vida, e mantêm como prioridade fazer os outros felizes, independentemente da quantidade de cabelo ou de soro nas veias. Se esta tese é sobre motivação, então não há como não a dedicar a vocês.

A todos vocês, o meu sincero obrigada!

## Índice

Introdução	1
I – Enquadramento conceptual	1
1. Indecisão generalizada	1
2. Motivação	3
2.1 Macro-teoria da Auto-Determinação	4
2.2 Mini-teoria das Necessidades Psicológicas Básicas	4
2.2.1 Relacionamento	4
2.2.2 Competência	5
2.2.3 Autonomia	5
3. Escolas profissionais e secundárias	6
3.1 Cursos científico-humanísticos	7
3.2 Cursos profissionais	7
II – Objetivos	7
III - Metodologia	8
1. Participantes e procedimentos	8
2. Instrumentos de avaliação	9
2.1. Questionário de dados sociodemográfico	9
2.2. Escala de Certeza Vocacional (ECV)	10
2.3. Indecisiveness Scale (IS)	10
2.4. Balanced Measure of Psychological Needs Scale (BMPN)	10
2.5. State-Trait Anxiety Inventory (STAI)	11
2.6. Rosenberg Self-esteem Scale (RSES)	11
2.7. Career Decision-making Difficulties Questionnaire (CDDQ)	11
3. Análise de dados	12
IV - Resultados	12
V- Discussão	26
VI – Conclusões	30
Bibliografia	33

## Introdução

Esta investigação tem por objectivo desvendar a existência de uma relação entre a motivação, mais propriamente os construtos satisfação e frustração das necessidades psicológicas básicas, e a indecisão generalizada, ou, como poderá ser encontrada várias vezes ao longo deste estudo, a indecisividade. Em simultâneo, pretende-se esclarecer a possibilidade de haver diferenças nestas e noutras variáveis que se correlacionam, e que foram incluídas neste estudo, ao nível do sexo, tipo de escola (secundária ou profissional) e ano de escolaridade (10º, 11º e 12º ano).

Embora o tema motivação conte com uma alargada quantidade de literatura, e a indecisão generalizada com um contributo não tão vasto, mas, ainda assim, existente, a associação entre estas duas variáveis trata-se de uma ideia pioneira.

Este trabalho inicia com um enquadramento conceptual, onde se abordam alguns aspectos fulcrais relativamente à Teoria da auto-determinação, mais especificamente às Necessidades psicológicas básicas, e quanto à indecisão generalizada. Seguidamente, procede-se à definição dos objectivos e hipóteses que fundamentam este estudo, bem como à descrição da amostra, instrumentos e tratamento dos dados. Finalmente, são apresentados os resultados, prosseguindo à discussão dos mesmos à luz da revisão da literatura e hipóteses formuladas inicialmente. Por último, termina com a apresentação de algumas limitações, futuras investigações, e implicações práticas do estudo.

## I – Enquadramento conceptual

### *1. Indecisão generalizada*

A indecisão generalizada é um tipo de indecisão vocacional, sendo que esta última pode ser descrita como a incapacidade de delimitar uma determinada área, ramo ou profissão em que seja do seu interesse investir no futuro (Crites, 1969). Mas “a indecisividade não deve ser confundida com uma indecisão vocacional normativa” (Santos & Ferreira, 2015). Diferentemente da indecisão vocacional, a indecisão generalizada não se esgota nas dificuldades em tomar decisões especificamente vocacionais, mas sim em tomar decisões na sua generalidade, extendendo-se ao resto das áreas de vida. Santos (2005) admite ainda que este é um constructo multidimensional, que, além de complexo, tem “uma longa história, mas um curto passado”, contando com vários contributos a nível teórico, ainda que pouco consistentes, desde 1950, quando Dysinger procurou distinguir a indecisão generalizada da indecisão vocacional. Descreve a primeira como um adiamento da tomada de decisão por forma a avaliar as suas opções, e, por outro lado, considera a indecisão generalizada um evitamento da decisão pelo próprio medo de decidir, em que os indivíduos, “assustados pelo carácter definitivo de um plano específico”, se refugiam na indecisão (Dysinger, 1950).

Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma (1951) foram mais longe, identificando dois padrões não normativos, aos quais chamaram de variante,

O papel da motivação na indecisão generalizada em estudantes de escolas secundárias e profissionais

Joana Duarte Alves da Costa (e-mail:joanalvescosta@gmail.com) 2016

às pessoas que se diferenciam da média da população quanto ao momento em que tomam uma decisão vocacional, e desviante, às pessoas que não conseguem manter uma escolha vocacional ou que tomam uma decisão bastante depois da média da população, e que além disso apresentam conflitos de personalidade. Ginzberg et al. (1951) identificam três características presentes no padrão desviante: existência e alimentação de interesses infantis, incompatíveis com questões mais maduras esperadas; indiferença a pressões sociais e parentais relativamente a questões vocacionais; e fantasias de natureza narcísica.

Importa referir, no entanto, que até Tyler (1969) a nomenclatura indecisão generalizada nunca tinha sido utilizada, tendo sido descrita como uma dificuldade em tomar decisões que transcendem a área vocacional, extendendo-se a todos os outros domínios, o que traduz problemas pessoais e não apenas dificuldades específicas com a escolha vocacional.

Goodstein (1972) apresentou dois tipos de indecisão vocacional: uma primeira em que, não tendo desenvolvido certas competências, o indivíduo se encontra incapaz de tomar uma decisão, e, por isso, sente um elevado nível de ansiedade; e uma segunda em que o próprio acto de decidir representa uma actividade ansiogénica, pelo que estes indivíduos tentam evitá-lo.

Holland e Holland (1977) atribuíram, ainda que de forma um pouco espectacular, ao facto de não se ter desenvolvido a auto-confiança, tolerância face à ambiguidade, envolvimento cultural, sentido de identidade, conhecimento acerca do meio ambiente em que está inserido e auto-conhecimento, o poder preditivo da indecisão generalizada, apontando para uma dimensão de indecisão de cerca de 25% da totalidade dos estudantes.

Salomone (1982) partiu da sua experiência clínica para inferir a existência de duas dimensões, uma racional-cognitiva, correspondendo à indecisão vocacional simples, e, outra, emocional-psicológica, referindo-se à indecisão generalizada, condição que defendeu dever ser atribuída exclusivamente a adultos. Através dos casos clínicos que acompanhava, conseguiu descrever extensamente características que parecem associar-se à condição de indecisão crónica: indivíduos que, independentemente do número de sessões, apresentam incapacidade para tomar uma decisão; apresentam níveis elevados de frustração relativamente à sua vida pessoal; procuram alguém que lhes dê respostas, que acabam por ignorar, e demonstram uma elevada dependência a vários níveis, desculpabilizando-se depois e culpabilizando os outros pela sua situação; são manipuladores; têm uma auto-estima baixa; e apresentam geralmente um locus de controlo externo.

Em 1988, passados quase 40 anos que Dysinger (1950) procurou distinguir os dois tipos de indecisão, Slaney (1988) apelou a um investimento na investigação empírica deste tema, referindo que desde o momento em que esses dois conceitos tinham sido distinguidos, de forma clara e por vários autores, pouco mais se havia progredido. Era tempo de investir numa análise concreta para se poder dar início a uma intervenção. Foi nessa altura que começaram a ser desenvolvidos os primeiros instrumentos de avaliação da indecisão generalizada (Santos, 2005).

Chegaram a ser delineados, e até postos em prática alguns métodos

avaliativos, que, grande parte das vezes, devido a impedimentos, sobretudo financeiros, não chegaram a ser desenvolvidos, mas, de forma gradual foram sendo deixados alguns contributos, realizados sobretudo no âmbito de consulta clínica, que permitiram concluir a “comorbilidade” da indecisão generalizada com elevados níveis de ansiedade (Fuqua & Hartman, 1983; Hartman & Fuqua, 1983; Jones, 1989; Hartman, 1990; Chartrand, Robbins, Morrill & Boggs, 1990; Wanberg & Muchinsky, 1992; Heppner & Hendriks, 1995; Lucas & Wanberg, 1995; Lancaster, Rudolph, Perkins, Patten, 1999;), um locus de controlo externo (Salomone, 1982; Fuqua & Hartman, 1983; Hartman & Fuqua, 1983; Johnson, 1990), uma identidade pouco definida (Salomone, 1982; Fuqua & Hartman, 1983; Hartman & Fuqua, 1983; Hartman, 1990; Johnson, 1990;), baixa auto-confiança e auto-estima (Crites, 1981; Salomone, 1982; Chartrand et al., 1990; Wanberg & Muchinsky, 1992; Lucas & Wanberg, 1995; Germejis & De Boeck, 2003), grande dependência familiar (Crites, 1981; Salomone, 1982; Hartman, 1990; Johnson, 1990; Heppner & Hendriks, 1995), neuroticismo, perturbação obsessivo-compulsiva (Frost & Shows, 1993; Gayton, Clavin, Clavin & Broida, 1994), perfeccionismo (Frost & Shows, 1993; Gayton et al., 1994), entre outros, deixando claro que este não se trata de um processo normativo da decisão vocacional (Santos, 2005), tanto que, como constata Cohen, Chartrand e Jowdy (1994), há evidências de que os indivíduos que apresentam indecisão generalizada apresentam também níveis bastante inferiores nas primeiras cinco crises da teoria de Erik Erikson comparativamente à média da população.

## 2. *Motivação*

A motivação é, frequentemente, e de forma errónea, assumida como sendo um construto unidimensional, quando, na verdade, se trata de um construto multidimensional que é operacionalizado não só ao nível quantitativo como qualitativo. É leigamente associado à razão que gera um comportamento observável, provocando um questionamento acerca da razão, ou dos motivos que levam um indivíduo a agir de determinada forma. No entanto, a motivação não é apenas responsável pela origem do comportamento, mas por todo o processo. Os motivos, que podem ser necessidades - fisiológicas, como a fome, psicológicas, como é o caso da competência e relacionamento, ou até mesmo implícitas (tendo o poder como seu exemplo) - cognições – crenças, expectativas, ou objectivos - ou emoções – que são reacções espontâneas a uma situação de oportunidade ou ameaça que exige um comportamento imediato) são sempre experiências internas, embora surjam estimuladas por antecedentes externos ou ambientais. Os motivos são os responsáveis pelo desenrolar do processo de comportamento, que lhe fornecem um início e, eventualmente, um fim, mas também energia (intensidade), direcção (objectivo) e persistência (resistência, estando intimamente ligado com o fim do comportamento) (Reeve, 2009).

São múltiplas as interpretações do papel deste construto, e, por isso, o número de teorias que, ao longo dos anos tem surgido. No entanto, neste trabalho debruçar-me-ei apenas na teoria que fundamentará toda a investigação, a Teoria da Auto-Determinação.

### *2.1. Macro-teoria da Auto-Determinação*

A Teoria da Auto-Determinação (TAD) trata-se de uma macro-teoria explicativa da motivação no seu todo, e que depois se subdivide em várias mini-teorias - a Teoria da Avaliação Cognitiva, a Teoria da Integração Organísmica, a Teoria da Orientação de Causalidade, a Teoria dos Conteúdos dos Objetivos, e, por último, a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas - que se propõem a esclarecer questões específicas da motivação.

Esta teoria parte da premissa de que o Homem é um ser activo por natureza e que apresenta uma tendência natural para controlar as suas influências internas e externas (Deci & Ryan, 1985), integrando conceitos como a auto-determinação, que se relaciona tanto com a motivação externa, como interna. Esta última sucede sempre que se verifica um comportamento autodeterminado por parte do sujeito, que surge com base num locus de controlo interno e através de processos regulatórios como o interesse genuíno e a satisfação (Niemeck & Ryan, 2009).

### *2.2. Mini-teoria das Necessidades Psicológicas Básicas*

Esta mini-teoria defende a existência de três necessidades inatas, das quais a sua satisfação depende sob pena do indivíduo não sobreviver, não se integrar ou não se desenvolver corretamente (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2011), isto é, sob pena de ter o seu bem-estar hipotecado, tal e qual como acontece na privação de comida, água, sono (Reeve, 2009). Ryan e Deci (2011) auto-intitulam estas três necessidades de necessidades organísmicas, na medida em que compõem um ser vivo em constante mudança (Blais, 1976), que, tal como qualquer outro organismo, depende daquilo que provém do ambiente, um cenário que está, também ele, em constante mudança (exigindo aos seres que integra que se adaptem), para subsistir. Tendo conhecimento disto, os indivíduos escolhem as pessoas, os sítios, as profissões de acordo com aquilo que, à partida, procuram receber (Bandura, 2006). Reeve (2009) recorda que esta mini-teoria se trata de uma abordagem organísmica e não mecânica, sendo que não se limita a reagir a algo que foi desencadeado, mas, pelo contrário, exige uma constante adaptação por parte do indivíduo, é dinâmica.

De seguida apresentam-se descritas essas três necessidades psicológicas básicas que serão parte do fundamento desta investigação.

#### *2.2.1. Relacionamento*

A necessidade de relacionamento, um dos conceitos mais essenciais da condição de ser humano, é, na verdade, a razão que impulsiona à procura de experiências de integração e de afecto. (Ryan, 1995; Deci & Ryan, 2002; Deci & Vansteenkiste, 2004; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Veja-se, por exemplo, a vinculação estabelecida entre um bebé e a sua mãe. Trata-se de um envolvimento emocional que tem início ainda antes do começo da vida do filho, e que vai aumentando progressivamente durante o tempo de gestação e após o parto, mantendo-se presente ao longo da sua vida. É este tipo de relação que permite que a mãe desenvolva uma sensibilidade

materna que a torna capaz de dar resposta a uma série de necessidades específicas do seu bebé (Stern, 1995), tornando-a especialista em distinguir um choro que significa que a fralda precisa de ser mudada, de um choro de quem tem fome, e que, aos ouvidos de outras pessoas, seriam completamente indistinguíveis. Os bebés, contrariamente às tartarugas que, mal nascem, se dirigem autonomamente em direção ao mar de forma a iniciar a sua vida, dependem inteiramente de alguém durante vários anos de vida. A sua sobrevivência está, pois, sujeita não só ao estabelecimento, como à eficiência desta vinculação (Bowlby, 1958/1976). Embora este seja claramente o apogeu dos relacionamentos, na medida em que em mais nenhum se dependerá a 100% de outra pessoa, ele ilustra a necessidade intrínseca de sentimentos de pertença que o ser humano experiencia, por toda a sua vida (Ryan & La Guardia, 2000), numa tendência natural para criar e manter um número, por mais reduzido que seja, de “relacionamentos significativos, positivos e duradouros” (Baumeister & Leary, 1995).

### 2.2.2. *Competência*

A competência diz respeito à necessidade de responder positivamente a tarefas desafiadoras, experienciando uma sensação de eficiência e confiança, e atribuindo a si próprio a responsabilidade do ocorrido (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2011). White (1959) admite ainda que esta necessidade de eficiência gera uma quantidade tão elevada de satisfação, que estimula os indivíduos a procurar a prática e a ampliação do espectro das suas capacidades. Mas Reeve (2009) apresenta-nos as suas condições: se o desafio for elevado, e a competência for baixa, o indivíduo vai experienciar ansiedade; se a tarefa for pouco desafiadora e o indivíduo possuir elevados níveis de competência, vai sentir aborrecimento; se a tarefa exigir um nível de desafio baixo e a pessoa possuir baixas competências, sentirá apatia; e, pelo contrário, se a tarefa em questão exigir o mesmo nível de desafio elevado que a pessoa possui de capacidades, ela vai sentir “flow”, essa sensação de auto-eficácia que ocorre quando esta necessidade é satisfeita.

Esta é, na realidade, uma necessidade básica ancestral, que pode ser compreendida quando analisada à luz da Teoria da evolução: “indivíduos com características mais adequadas ao seu ambiente têm maior propensão a sobreviver e reproduzir” (Darwin, 1859). Embora Darwin (1859) se referisse a aspectos fenótipos, possíveis de ser transmitidos aos seus descendentes e que seriam a razão da sua sobrevivência, hoje sabe-se por meio da Psicologia Evolucionista que um Homem que não tivesse desenvolvidas certas capacidades – para caçar, defender-se dos animais – estaria, à partida, condenado. Considerando a realidade dos países desenvolvidos, a competência deixou de constituir uma característica fundamental à sobrevivência (pelo menos de uma forma tão imediata), tendo-se tornando numa necessidade imprescindível ao bem-estar.

### 2.2.3. *Autonomia*

“Queremos ser nós quem decide o que fazer, quando o fazer, como o fazer, quando parar de o fazer, e se o queremos fazer de todo”, é desta forma

que Reeve (2009) descreve a necessidade de autonomia, que não deve, no entanto, ser erroneamente interpretada como independência. É preciso aceitar a existência de influências externas que obviamente condicionam o comportamento, sendo que isso não anula de modo algum a possibilidade de autonomia (Deci & Ryan, 2002). Afinal de contas, o que está em questão são pessoas e não deuses, por isso a autonomia também não deve ser confundida com onipotência.

DeCharms (1968) define esta necessidade como sendo a concordância entre a vontade e a acção de um indivíduo, experienciando de forma autêntica ser o locus de causalidade do seu próprio comportamento, um dos três componentes que constituem a autonomia (locus de causalidade percebido interno, volição, e escolha percebida sobre a acção). De facto, o locus de causalidade percebido é caracterizado pela atribuição da origem de um comportamento a causas ambientais (tratando-se de um locus de causalidade percebido externo), ou a causas pessoais (tratando-se, como é preciso para que a necessidade de autonomia seja satisfeita, de um locus de causalidade percebido interno) (Heider, 1958; Reeve, 2009).

A volição é outro desses componentes, dizendo respeito a uma vontade livre, pura e desinteressada (na medida em que é desprovida de motivações além da própria vontade) em começar uma acção (Deci, Ryan & Williams, 1995; Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009). A ela se opõe agir em resultado de pressão ou coacção, pondo em prática algo que não é o seu desejo.

A última característica da necessidade de autonomia é a percepção de escolha, opondo-lhe o sentido de obrigação (Reeve, 2009). A diferença entre agir desta forma ou por pressão, como foi apresentando anteriormente, reside no facto de, neste caso, o indivíduo desconhecer a possibilidade de não agir de uma forma que não quer. Pelo contrário, numa acção em resultado de coacção, o indivíduo, consciente do seu poder de decisão, opta por agir de uma determinada forma porque considera o melhor, independentemente de o querer ou não fazer. Tratam-se de questões que se diferenciam por terem na sua base problemáticas distintas: uma ocorre ao nível da intenção (não quer, mas entende que o deve fazer (o que por si só pressupõe um raciocínio, e, portanto, consciência)), e outra que ocorre ao próprio nível da consciência (não sabe que tem poder de escolha, independentemente de querer ou não praticar a acção).

### *3. Escolas profissionais e secundárias*

Ainda que hoje em dia não faça sentido falar-se em escolas profissionais e escolas secundárias (dada a integração de cursos profissionais nas mesmas), existem diferenças relativamente aos dois tipos de ensino que inevitavelmente se transmitem às escolas em que estão incluídos. Sendo que cada escola é um caso particular, com determinados cursos, e pessoas singulares, não faz sentido falar-se de interação escola/tipo de ensino como se de um tema universal se tratasse. Por essa razão, distinguir-se-ão apenas alguns pontos principais dos dois tipos de cursos a ser abordados ao longo deste trabalho, de modo a melhor interpretá-lo.

### 3.1. *Cursos científico-humanísticos*

Este tipo de cursos tem a duração de 3 anos lectivos, e é composto por uma componente de formação geral, comum às diferentes áreas disponíveis, (Ciências e tecnologias, Línguas e humanidades, Ciências socioeconómicas, e Artes visuais) que tem por objetivo fomentar a construção da identidade pessoal dos adolescentes; e a componente de formação específica, que constitui o “miolo” de cada um dos cursos, isto é, aquilo que os diferencia uns dos outros.

Esta oferta educativa está naturalmente construída por forma a dar resposta às exigências do ingresso no ensino superior, estimulando os alunos a dominar um conjunto de competências alargado, mas não tão específico como os cursos profissionais. Daí que mais vezes os alunos de cursos científico-humanísticos se questionem sobre a necessidade e relevância dos conteúdos aprendidos tendo em mente uma vida futura.

### 3.2. *Cursos profissionais*

Os cursos técnico-profissionais e os cursos profissionais surgiram em Portugal no ano de 1983, (Despacho Normativo nº 194-A/83, de 21 de Outubro) de forma a responder à necessidade de preparar os alunos para o mercado de trabalho, estimulando o desenvolvimento de competências específicas a um determinado emprego ou tarefa, ainda que não excluindo a possibilidade de ingresso no ensino superior.

Com a duração de três anos, a possibilidade de equivalência do 12º ano de escolaridade e certificação profissional, este tipo de ensino tem sofrido várias alterações desde o momento em que foi criado. Foram inicialmente propriedade de escolas privadas exclusivamente profissionais (Decreto-Lei nº4/98, de 8 de Janeiro), mas, tendo começado a verificar-se uma procura superior à capacidade dessas escolas em receber todos os alunos interessados, os cursos profissionais sofreram alguns alterações e passaram a ser disponibilizados também em escolas públicas (Costa, 2010).

O seu plano de estudos é composto por uma componente sociocultural, o correspondente à formação geral comum a todos os Cursos Científico-humanísticos; uma componente científica e uma componente técnica. As suas disciplinas são divisíveis em módulos, permitindo uma flexibilidade e tolerância ao ritmo de aprendizagem dos alunos superior à dos alunos do ensino secundário regular, mas também exigindo uma carga horária bastante superior.

Actualmente, o número de cursos é bastante alargado, e embora ainda existam escolas específicas para este tipo de ensino, a sua inclusão em escolas secundárias é uma realidade cada vez menos estranha aos olhos dos alunos que chegam a estas instituições.

## II - **Objetivos**

O objetivo principal deste estudo é avaliar a motivação, estudada através das variáveis satisfação e frustração das necessidades psicológicas básicas, enquanto constructo explicativo da indecisão generalizada e certeza vocacional, representadas pelas variáveis dificuldades de tomada de decisão

O papel da motivação na indecisão generalizada em estudantes de escolas secundárias e profissionais

Joana Duarte Alves da Costa (e-mail:joanalvescosta@gmail.com) 2016

de carreira, através das suas categorias, falta de prontidão, falta de informação e informação inconsistente, e as próprias indecisividade e certeza vocacional. Associando-se à indecisividade, é pertinente incluir ainda as variáveis ansiedade e auto-estima.

Além disso, é igualmente relevante analisar a existência de diferenças nas variáveis supracitadas ao nível do sexo, tipo de escola (secundária ou profissional) e ano de escolaridade (10º, 11º e 12º ano).

Tendo em mente estes objetivos, colocaram-se as seguintes hipóteses:

**Hipótese 1** - A motivação encontra-se negativamente relacionada com a indecisividade;

**Hipótese 2** - Existe uma relação positiva entre a certeza vocacional e a motivação;

**Hipótese 3** - A motivação encontra-se negativamente relacionada com as dificuldades de tomada de decisão;

**Hipótese 4** - Existe uma relação positiva entre a ansiedade e a indecisividade;

**Hipótese 5** - Existe uma relação negativa entre a auto-estima e a indecisividade;

**Hipótese 6** - Existem diferenças significativas nas dimensões da motivação, indecisividade, certeza vocacional, dificuldades de tomada de decisão de carreira, ansiedade e auto-estima em função do sexo;

**Hipótese 7** - Existem diferenças significativas nas dimensões da motivação, indecisividade, certeza vocacional, dificuldades de tomada de decisão de carreira, ansiedade e auto-estima em função do ano de escolaridade (10º, 11º e 12º ano) e do tipo de escola (secundária ou profissional);

**Hipótese 8** - As variáveis psicológicas (motivação, indecisividade, dificuldades de tomada de decisão de carreira, ansiedade e auto-estima) são melhores preditores da certeza vocacional do que as variáveis sociodemográficas;

**Hipótese 9** - As variáveis psicológicas (motivação, certeza vocacional, dificuldades de tomada de decisão de carreira, ansiedade e auto-estima) são melhores preditores da indecisividade do que as variáveis sociodemográficas.

### III - Metodologia

#### Participantes e procedimentos

A amostra é composta por 363 estudantes dos 10º (31.7%), 11º (38%) e 12º (30.3%) anos de escolaridade de uma Escola Secundária (51%), e de uma Escola Profissional (49%), ambas da zona centro.

As suas idades estão compreendidas entre os 15 e os 22 anos de idade ( $m=17.01$ ), sendo que 209 são do sexo masculino (57.6%) e 153 do sexo feminino (42.1%).

Da totalidade dos inquiridos, 162 são alunos de Cursos Científico-Humanísticos (44.9%): Ciências e tecnologias, Línguas e humanidades e Ciências socioeconómicas; e 199 de Cursos Profissionais (55.1%): Técnico de comércio, Técnico de gestão, Técnico de manutenção, Técnico de eletrónica, automação e comando, Técnico de informática de gestão, Técnico

O papel da motivação na indecisão generalizada em estudantes de escolas secundárias e profissionais

Joana Duarte Alves da Costa (e-mail:joanalvescosta@gmail.com) 2016

de turismo, Técnico de gestão, Técnico de gestão e programação de sistemas informáticos e Técnico de manutenção industrial vertente mecatrónica.

É possível verificar que 144 dos alunos já reprovaram de ano lectivo (39.7%), sendo que 23.7% desses alunos reprovaram uma vez (n=86), 13.5% duas (n=49), e apenas uma minoria (3.1%) ficaram retidos entre 3 a 5 vezes (n=11).

Uma larga maioria dos inquiridos, 96.4%, vive com a família (n=350), sendo que apenas 3.3% vive com amigos (n=12), e 0.3% vive sozinho (n=1). Grande parte deles, 96.1%, habitam numa casa (n=349), 2.8% numa residência (n=10), e 1.1% numa instituição (n=4).

Da amostra total, 352 são de nacionalidade portuguesa (97%).

Ambos os pais possuem habilitações literárias que vão desde uma escolaridade inferior ao 4º ano até ao doutoramento, havendo uma maior incidência para o ensino secundário, tanto para os pais (22.9%), como para as mães (23.4%). Embora tenha sido feito um levantamento ao nível das profissões de ambos os progenitores que esclarece a enorme variedade dos empregos dos encarregados destes adolescentes, é possível verificar que a profissão mais comum entre as mães é doméstica (12.4%), e entre os pais é pedreiro (6.3%). Existe ainda um elevado número de pais desempregados, representando, no caso dos pais, um total de 3.6% (n=13), e 8% no caso das mães (n=29).

Uma pequena escala que procurou avaliar um conjunto de satisfações, cotada através de 1 (nada satisfeito) a 5 (totalmente satisfeito), permitiu apurar que a média da satisfação com a escola é de 3.55, da satisfação com o curso 3.68, com a vida afetiva é de 3.69, com a situação económica 3.35, e, destacando-se das restantes, a satisfação com os amigos é 4.16.

Tendo em conta as particularidades de cada um dos estabelecimentos de ensino, a forma de participação dos alunos foi adaptada a cada um dos locais que aceitou colaborar nesta investigação: na Escola Profissional, os questionários foram passados pela investigadora em contexto de sala de aula; já na Escola Secundária, tendo como condicionante a sua exaustiva procura para o desenvolvimento de tarefas deste tipo ao longo de todo o ano lectivo, e do facto da maioria das turmas inquiridas serem dos 11º e 12º anos (que realizam exames no final do ano e testes intermédios, e para as quais as aulas já parecem insuficientes), o protocolo foi entregue em aula mas a sua execução teve lugar fora do espaço escolar.

Em ambos os casos, os sujeitos preencheram, de forma voluntária, os questionários de auto-resposta em formato papel após uma breve explicação acerca do modo de preenchimento, esclarecimento de dúvidas e entrega do consentimento informado.

### **Instrumentos de avaliação**

#### **Questionário de Dados Sociodemográfico**

A par com a aplicação de outras escalas, que fundamentaram este estudo e as quais passo a descrever seguidamente, considerou-se fundamental a recolha de alguns dados sociodemográficos relevantes acerca dos estudantes

inquiridos, tanto ao nível individual, como familiar e escolar.

### **Escala de Certeza Vocacional**

A certeza vocacional foi avaliada através da Escala de Certeza Vocacional (ECV; Santos, 1997) que é constituída por 4 itens, onde constam afirmações como “Já determinei uma área profissional na qual gostaria de trabalhar (por exemplo, saúde, artes, tecnologia, administração, educação, etc.)”, e as respostas são dadas numa escala de formato tipo Likert que varia de 1 (Discordo inteiramente) a 6 (Concordo inteiramente) pontos. A resultados elevados correspondem níveis de certeza superiores, e resultados baixos indicam níveis inferiores de certeza quanto aos objetivos vocacionais.

No estudo original (Santos, 1997), o valor do alfa de Cronbach foi de 0.85, e na presente amostra de 0.91.

### **Indecisiveness scale**

Para medir a indecisão generalizada foi utilizada a Indecisiveness scale (IS; Frost & Shows, 1993; versão Portuguesa: Santos, 1997), uma escala que avalia a dificuldade em tomar decisões, que já foi utilizada em dezenas de estudos, com populações clínicas e não-clínicas (Santos, 2011), e é considerada a melhor medida validada de indecisão generalizada (Rassin, 2007). Neste instrumento composto por 15 itens como “Fico ansioso(a) quando estou a tomar decisões”, as respostas são dadas numa escala de formato tipo Likert que varia de 1 (Discordo inteiramente) a 6 (Concordo inteiramente) pontos, sendo que pontuações altas indicam altos níveis de indecisão generalizada.

Durante os estudos originais (Frost & Shows, 1993), a consistência interna variou entre 0.8 e 0.9, e tanto no estudo de Santos (1997), como nesta investigação, atingiu o valor de 0.78.

### **Balanced Measure of Psychological Needs Scale**

As necessidades psicológicas básicas foram medidas através da Balanced Measure of Psychological Needs Scale (BMPN; Sheldon & Hilpert, 2012; versão portuguesa: Cordeiro, Paixão, Lens & Silva, 2013) constituída por 18 itens à semelhança de “Sinto-me livre para fazer as coisas à minha maneira”, para as quais a resposta é dada num formato tipo Likert que varia de 1 (Discordo muito) a 5 (Concordo totalmente) pontos. Pontuações mais elevadas indicam maiores níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas. A escala originalmente composta por três fatores – necessidade de autonomia, necessidade de competência e necessidade de relacionamento – viu o número de fatores duplicar para seis aquando da sua adaptação portuguesa – satisfação da necessidade de autonomia, satisfação da necessidade de competência, satisfação da necessidade de relacionamento, insatisfação da necessidade de autonomia, insatisfação da necessidade de competência, insatisfação da necessidade de relacionamento.

No estudo de Sheldon e Hilpert (2012) a consistência interna foi superior a 0.69 para as afirmações de competência e autonomia, e obteve valores entre 0.71 e 0.85 para afirmações relativas ao relacionamento. No

estudo de Cordeiro, Paixão, Lens & Silva (2013) o alfa de Cronbach foi superior a 0.7 em todos os fatores, e na presente investigação foi de 0.57 tendo em consideração todos os fatores, 0.75 apenas considerando as satisfações e 0.72 apenas para as frustrações.

### **State-Trait Anxiety Inventory**

De forma a medir a ansiedade utilizou-se o State-Trait Anxiety Inventory (Form Y) (STAI Y; Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, & Jacobs, 1983; versão portuguesa: Santos & Silva, 1997), uma escala traduzida para mais de 30 línguas, que concilia os conceitos de ansiedade objetiva e ansiedade neurótica formulados por Freud, e de estado e traço de ansiedade de Cattell e Scheier (Silva, 2006). Este instrumento é composto por duas partes constituídas por 20 itens, que pretendem avaliar níveis de ansiedade diferentes: de estado (Y1); e de traço (Y2). Uma vez que o objetivo era avaliar unicamente os níveis de ansiedade-traço, foi utilizado apenas a parte deste questionário (Y2) que mede o perfil ansioso da pessoa ao longo do tempo (Cunha, 2011). Este inclui itens como “Sinto-me nervoso e inquieto” que requerem uma resposta sob o formato tipo Likert que varia de 1 (Quase nunca) a 4 (Quase sempre) pontos, sendo que o indivíduo é tanto mais ansioso quanto mais elevadas forem as suas pontuações.

Durante os estudos originais (Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, & Jacobs, 1983), a consistência interna variou entre 0.86 e 0.95, e no estudo de Santos (1997) confirmaram-se as boas propriedades psicométricas da versão deste instrumento, atingindo valores superiores a 0.89 tanto para a ansiedade-estado, como para a ansiedade-traço. Na presente amostra o alfa de Cronbach foi de 0.91.

### **Rosenberg self-esteem scale**

A auto-estima foi avaliada por meio da Rosenberg self-esteem scale (RSES; Rosenberg, 1965; versão portuguesa: Santos & Maia, 2003).

Este questionário conta com 10 itens que, como Rosenberg (1965) define a auto-estima, avaliam a atitude positiva ou negativa relativamente ao *self*, e dos quais fazem parte declarações como “Por vezes, sinto-me, de facto, um(a) inútil”. Metade dos itens tem uma orientação positiva, e a outra metade uma orientação negativa, e as respostas são dadas numa escala de formato tipo Likert que varia de 1 (Concordo totalmente) a 4 (Discordo totalmente) pontos.

Durante os estudos originais (Rosenberg, 1965), a consistência interna esteve compreendida entre 0.77 e 0.88, no estudo de Santos & Maia (2003) foi de 0.85, e na presente amostra 0.89.

### **Career Decision-Making Difficulties Questionnaire**

Com o objetivo de avaliar as dificuldades de tomada de decisão de carreira, utilizou-se o Career Decision-Making Difficulties Questionnaire de 34 itens (CDDQ34q; Gati & Saka, 2001; versão portuguesa: Silva, 2005; Silva & Ramos, 2008).

Este questionário é constituído por afirmações como “Considero que é difícil tomar uma decisão de carreira, porque não gosto de nenhuma ocupação

ou programa de formação em que posso ser admitido” que exige resposta através de uma escala de formato tipo Likert de 1 (Não me descreve) a 9 (Descreve-me bem) pontos. Pontuações altas indicam elevadas dificuldades na tomada de decisão de carreira.

A escala é composta por 3 categorias principais e 10 subcategorias, que se dividem em dois momentos distintos da Tomada de Decisão de Carreira: previamente ao início desse processo (categoria 1), e a fase onde esse processo já se encontra a decorrer (categorias 2 e 3). A falta de prontidão (categoria 1) engloba as subcategorias falta de motivação (subcategoria 1), indecisão generalizada (subcategoria 2) e crenças disfuncionais (subcategoria 3). A falta de informação (categoria 2) é constituída pela falta de informação sobre o processo de tomada de decisão de carreira (passos) (subcategoria 4), falta de informação acerca do self (subcategoria 5), falta de informação acerca das ocupações/profissões (subcategoria 6), falta de informação de fontes adicionais de informação (subcategoria 7). A Informação inconsistente (categoria 3) conta com a Informação pouco fidedigna (subcategoria 8), Conflitos internos (subcategoria 9) e Conflitos externos (subcategoria 10).

Nos estudos originais (Gati & Saka, 2001), o alfa de Cronbach foi de 0.95, no estudo de Silva (2005; Silva & Ramos, 2008) de 0.92, e na presente amostra 0.94.

### **Análise de dados**

Os dados foram analisados através do programa de análise estatística das ciências sociais IBM SPSS Statistics versão 22.0.

Numa fase inicial, procedeu-se à caracterização sociodemográfica da amostra, utilizando, para isso, as estatísticas descritivas.

Seguidamente, por forma a averiguar a existência de diferenças relativas ao género, ano e tipo de escola entre as variáveis, procedeu-se a testes t de amostras independentes e a uma análise da variância com um fator (one-way Anova). Pretendendo analisar uma possível interação ano/escola não evidenciada nestes últimos testes, procedeu-se a uma análise da variância com dois fatores (two-way Anova) para todas as variáveis.

Com o intuito de esclarecer as relações entre as variáveis em estudo, foram calculados os coeficientes das correlações de Pearson e Spearman.

Por último, tendo por objetivo entender o valor preditivo das variáveis independentes em estudo nas variáveis dependentes indecisividade e certeza vocacional, recorreu-se a uma regressão múltipla.

Em qualquer uma destas análises, foi tido em consideração que apenas as variáveis para as quais o valor de p foi igual ou inferior a .05 constituíram resultados estatisticamente significativos (Cohen, 1988).

## **IV – Resultados**

### **1. Análise preliminar**

No quadro 1 consta a análise das variáveis em estudo em função do sexo obtidas através de um teste t de amostras independentes.

O papel da motivação na indecisão generalizada em estudantes de escolas secundárias e profissionais

Joana Duarte Alves da Costa (e-mail:joanalvescosta@gmail.com) 2016

Verificou-se que o sexo feminino obteve pontuações mais altas quer relativamente à satisfação ( $m=35.16$ ,  $p=.00$ ), quer à frustração ( $28.20$ ,  $p=.01$ ). Foi o sexo masculino quem pontuou mais a nível da auto-estima ( $m=29.92$ ,  $p=.03$ ), enquanto o sexo feminino liderou, com uma diferença esclarecedora, relativamente à ansiedade ( $m=44.95$ ,  $p=.00$ ). Embora a amostra feminina tenha apresentado resultados mais elevados quanto à indecisividade ( $m=51.07$ ,  $p=.05$ ), o sexo masculino apresentou números bastante superiores relativamente à Informação inconsistente ( $m=37.19$ ,  $p=.03$ ). Embora não se tenha revelado estatisticamente significativo, o sexo masculino obteve pontuações mais elevadas também nas restantes categorias do Career Decision-making Difficulties Questionnaire (CDDQ), falta de prontidão ( $m=46.95$ ,  $p=.39$ ) e falta de informação ( $m=52.08$ ,  $p=.93$ ). Nas subcategorias deste instrumento, foi ainda possível identificar uma diferença consistente quanto: à falta de motivação, em que o sexo masculino se distinguiu ( $m=10.32$ ,  $p=.00$ ); à indecisão generalizada, tendo, neste caso, o sexo feminino pontuado mais ( $m=16.75$ ,  $p=.00$ ); e aos conflitos externos, liderados pelo sexo masculino ( $m=6.83$ ,  $p=.02$ ). De destacar ainda que o sexo masculino se distinguiu também na subcategoria conflitos internos ( $m=19.24$ ,  $p=.08$ ), embora de forma não significativa.

**Quadro 1. Médias, desvio-padrão e teste t em função do sexo**

Variáveis	Feminino		Masculino		t	p
	M	DP	M	DP		
<b>Satisfação</b>	35.16	4.20	33.64	4.38	3.27	.00
<b>Frustração</b>	28.20	6.08	26.71	5.28	2.47	.01
<b>Auto-estima</b>	28.70	5.24	29.92	5.39	-1.14	.03
<b>Ansiedade</b>	44.95	11.11	40.56	9.63	3.92	.00
<b>Falta de prontidão</b>	45.86	10.94	46.95	12.37	-.86	.39
Falta motivação	7.80	4.41	10.32	5.74	-4.54	.00
Indecisão generalizada	16.75	5.77	14.74	5.40	3.39	.00
Crenças disfuncionais	21.41	6.43	21.91	6.17	-.75	.46
<b>Falta de informação</b>	51.88	22.58	52.08	21.08	-.09	.93
Falta info passos	13.88	6.37	14.17	6.28	-.44	.66
Falta info self	17.05	8.75	16.86	7.69	.22	.83
Falta info profissão	13.29	6.23	12.77	5.75	.82	.41
Falta info adicionais	7.84	4.04	8.06	3.76	-.52	.60
<b>Informação inconsistente</b>	33.49	15.91	37.19	16.10	-2.16	.03
Inf pouco fidedigna	10.01	5.73	11.11	5.65	-1.82	.07
Conflitos internos	17.67	8.41	19.24	8.50	-1.74	.08
Conflitos externos	5.89	3.94	6.83	3.66	-2.35	.02
<b>Indecisividade</b>	51.07	9.51	49.05	9.48	1.98	.05
<b>Certeza vocacional</b>	15.88	5.42	16.00	4.87	-.22	.83

O quadro 2 apresenta a análise das variáveis em investigação em função dos dois tipos de escola incluídos neste estudo resultante de um teste t de amostras independentes.

O papel da motivação na indecisão generalizada em estudantes de escolas secundárias e profissionais

Joana Duarte Alves da Costa (e-mail:joanalvescosta@gmail.com) 2016

Como se pode verificar, existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à frustração sentida pelos alunos ( $m=28.28$ ,  $p=.00$ ) e às subcategorias do CDDQ, indecisão generalizada ( $m=16.39$ ,  $p=.01$ ), e falta de informação sobre o processo de tomada de decisão de carreira (passos) ( $m=14.88$ ,  $p=.01$ ), sendo que a escola secundária apresenta resultados superiores em todas elas. Contrariamente, são os alunos da escola profissional quem demonstra níveis mais elevados de conflitos externos ( $m=6.90$ ,  $p=.02$ ).

Importa ainda referir que, embora não apresentando uma significância estatística, ambas as categorias falta de prontidão ( $m=47.30$ ,  $p=.18$ ) e falta de informação ( $m=54.14$ ,  $p=.07$ ) apresentam valores mais altos para a escola secundária.

**Quadro 2. Médias e desvio-padrão em função do tipo de escola**

Variáveis	Escola secundária		Escola profissional		t	p
	M	DP	M	DP		
<b>Satisfação</b>	34.56	4.29	34.00	4.42	1.20	.23
<b>Frustração</b>	28.28	5.77	26.40	5.42	3.17	.00
<b>Auto-estima</b>	28.96	5.91	29.84	4.67	-1.56	.12
<b>Ansiedade</b>	43.35	11.39	41.53	9.48	1.62	.11
<b>Falta de prontidão</b>	47.30	11.08	45.61	12.42	1.36	.18
Falta motivação	8.86	5.21	9.63	5.49	-1.38	.17
Indecisão generalizada	16.39	5.54	14.72	5.64	2.84	.01
Crenças disfuncionais	22.14	5.97	21.26	6.54	1.34	.18
<b>Falta de informação</b>	54.14	22.47	50.00	20.82	1.8	.07
Falta info passos	14.88	6.62	13.24	5.89	2.48	.01
Falta info self	17.61	8.51	16.30	7.72	1.53	.13
Falta info profissão	13.54	6.24	12.48	5.62	1.71	.09
Falta info adicionais	7.97	3.98	7.99	3.78	-.07	.95
<b>Informação inconsistente</b>	34.95	15.97	36.33	16.20	-.81	.42
Inf pouco fidedigna	10.28	5.80	11.02	5.56	-1.24	.22
Conflitos internos	18.77	8.30	18.40	8.67	.41	.69
Conflitos externos	5.97	3.89	6.90	3.65	-2.36	.02
<b>Indecisividade</b>	50.45	10.10	49.41	8.91	1.03	.31
<b>Certeza vocacional</b>	15.95	5.70	15.95	4.39	-.01	1.00

No quadro 3 pode ser encontrada a análise das variáveis relativamente ao ano de escolaridade, obtida por meio de uma análise da variância com um fator, one-way Anova.

Como se pode verificar, existem diferenças estatisticamente significativas apenas relativamente à falta de motivação ( $p=.05$ ), tendo os alunos demonstrado uma falta de motivação decrescente ao longo do seu período escolar. Desta forma, os alunos do 10º ano evidenciam os níveis mais elevados de falta de motivação ( $m=9.88$ ), seguidamente podem encontrar-se os alunos do 11º ano ( $m=9.52$ ), e, por último, apresentando os níveis mais baixos de falta de motivação, o 12º ano ( $m=8.22$ ).

Quadro 3. Médias e desvio-padrão em função do ano de escolaridade

Variáveis	10º ano		11º ano		12º ano		F	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
<b>Satisfação</b>	33.84	3.95	34.38	4.32	34.61	4.80	0.914	.40
<b>Frustração</b>	26.35	5.29	28.04	6.16	27.55	5.32	2.889	.06
<b>Auto-estima</b>	29.18	5.04	29.33	5.45	29.70	5.56	.267	.77
<b>Ansiedade</b>	41.49	9.32	42.92	11.65	42.83	10.20	.671	.51
<b>Falta de prontidão</b>	47.57	11.74	46.71	12.10	44.98	11.34	1.392	.25
Falta motivação	9.88	5.32	9.52	5.91	8.22	4.50	3.043	.05
Indecisão generalizada	15.50	5.63	15.53	5.72	15.70	5.61	.040	.96
Crenças disfuncionais	22.19	5.96	21.73	6.79	21.15	5.90	.760	.47
<b>Falta de informação</b>	52.25	20.50	53.11	22.01	50.59	22.73	.408	.67
Falta info passos	14.08	6.15	14.55	6.54	13.44	6.20	.929	.40
Falta info self	16.29	7.73	17.82	8.16	16.61	8.54	1.263	.28
Falta info profissão	13.39	5.56	12.94	6.30	12.73	5.97	.367	.69
Falta info adicionais	8.31	3.75	7.99	3.94	7.63	3.94	.864	.42
<b>Informação inconsistente</b>	36.33	15.89	35.42	16.20	35.18	16.24	.160	.85
Inf pouco fidedigna	10.93	5.35	10.46	5.81	10.55	5.93	.227	.80
Conflitos internos	18.81	8.50	18.63	8.56	18.30	8.41	.105	.90
Conflitos externos	6.67	3.82	6.33	3.92	6.30	3.64	.343	.71
<b>Indecisividade</b>	49.75	8.88	49.80	9.97	50.28	9.70	.102	.90
<b>Certeza vocacional</b>	16.53	4.42	15.22	5.66	16.25	4.94	2.345	.10

Considerando que a interação ano/escola é um fator com possíveis implicações nas variáveis desta investigação que não pode ser confundido com o fator ano ou escola isolados, procedeu-se a uma análise da variância com dois fatores, two-way Anova.

O quadro 4 deixa claro que as únicas em que existem diferenças estatisticamente significativas são a ansiedade ( $p=.02$ ) e a certeza vocacional ( $p=.01$ ).

Relativamente à ansiedade, os alunos das escolas apresentam uma trajetória oposta, como é seguidamente explicitada através da figura 1. No caso dos alunos da escola secundária, apresentam valores no 10º ano que sobem consideravelmente até ao 11º ano. Em ambos os anos, o nível de ansiedade é superior à sentida pelos alunos da escola profissional, em que, contrariamente, do 11º para o 10º evidenciam um decréscimo destes valores. Estes alunos sofrem um marcado aumento do 11º para o 12º, terminando com valores um pouco mais altos do que os correspondentes ao ensino secundário, na qual os alunos apresentam uma descida evidente do 11º ao último ano deste ciclo de estudos.

Os alunos da escola profissional lideram a certeza vocacional durante os dois primeiros anos, demonstrando uma descida nos seus valores tal como os alunos da escola secundária. No entanto, após o 11º ano de escolaridade, os alunos da escola secundária evidenciam uma ascensão, enquanto os alunos da escola profissional descem os seus valores de certeza vocacional para um nível inferior aos anos anteriores, tal como pode ser verificado através da

figura 2.

**Quadro 4. Médias e desvio-padrão em função do tipo de escola e ano de escolaridade**

Variáveis	Escola Secundária						Escola Profissional					
	10º ano		11º ano		12º ano		10º ano		11º ano		12º ano	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
<b>Satisfação</b>	34.93	3.27	34.25	4.21	34.75	4.79	33.45	4.12	34.57	4.50	34.38	4.87
<b>Frustração</b>	27.26	5.44	29.16	6.13	27.68	5.39	26.01	5.22	26.33	5.84	27.33	5.25
<b>Auto-estima</b>	28.84	5.85	28.46	5.87	29.64	6.00	29.31	4.74	30.69	4.43	29.79	4.79
<b>Ansiedade</b>	41.77*	9.82*	45.17*	12.71*	41.97*	10.25*	41.38*	9.18*	39.80*	9.22*	44.23*	10.08*
<b>Falta de prontidão</b>	48.55	10.33	48.40	11.26	45.38	11.07	47.20	12.26	44.11	12.96	44.30	11.91
Falta motivação	8.87	4.43	9.71	5.66	7.83	4.83	10.25	5.59	9.22	6.31	8.90	3.81
Indecisão generalizada	17.32	5.56	16.44	5.84	15.91	5.17	14.83	5.54	14.11	5.28	15.33	6.35
Crenças disfuncionais	22.36	5.69	22.35	6.44	21.78	5.56	22.12	6.09	20.78	7.25	20.08	6.37
<b>Falta de informação</b>	58.79	21.44	55.33	21.78	50.66	23.54	49.96	19.78	49.70	22.14	50.48	21.60
Falta info passos	16.07	6.22	15.61	6.64	13.46	6.61	13.37	6.00	12.91	6.09	13.43	5.51
Falta info self	17.71	8.77	18.52	8.30	16.46	8.63	15.76	7.30	16.72	7.88	16.88	8.47
Falta info profissão	15.13	5.41	13.56	6.49	12.81	6.24	12.75	5.51	11.98	5.91	12.58	5.56
Falta info adicionais	8.83	4.03	7.93	3.83	7.64	4.13	8.12	3.65	8.09	4.13	7.60	3.64
<b>Informação inconsistente</b>	37.21	15.97	34.75	15.28	34.24	16.93	36.02	15.94	36.46	17.64	36.78	15.08
Inf pouco fidedigna	10.65	5.35	10.17	5.66	10.24	6.23	11.04	5.39	10.93	6.04	11.10	5.40
Conflitos internos	20.21	8.20	18.82	8.13	18.09	8.59	18.33	8.60	18.33	9.25	18.65	8.20
Conflitos externos	6.71	4.24	5.76	3.84	5.89	3.82	6.65	3.68	7.20	3.93	7.03	3.23
<b>Indecisividade</b>	49.50	8.27	50.87	10.66	50.38	10.27	49.85	9.14	48.24	8.73	50.10	8.74
<b>Certeza vocacional</b>	15.97**	6.00**	14.85	5.91**	17.26	5.09**	16.74	3.69**	15.81	5.26**	14.48	4.17**
			**		**		**		**		**	

\*\* p≤.01; \* p≤.05

Seguidamente apresentam-se as figuras 1 e 2 que permitem uma análise mais clara relativamente ao efeito da interação ano/escola nas variáveis ansiedade e certeza vocacional, respetivamente.

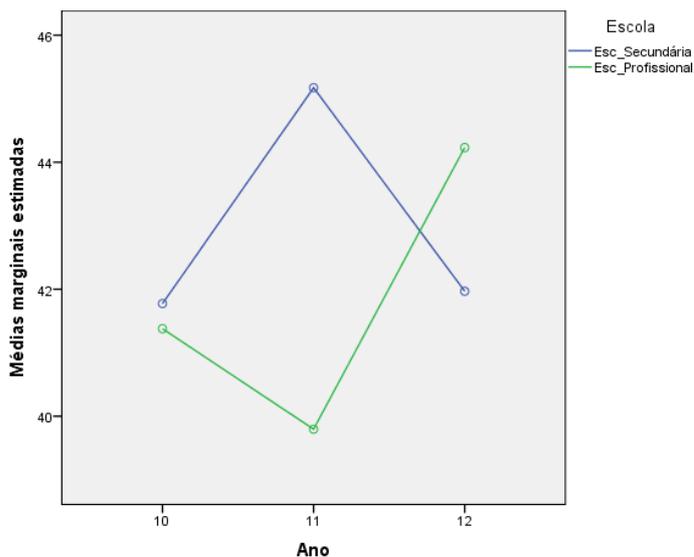


Figura 1. Interação ano/escola para a variável ansiedade

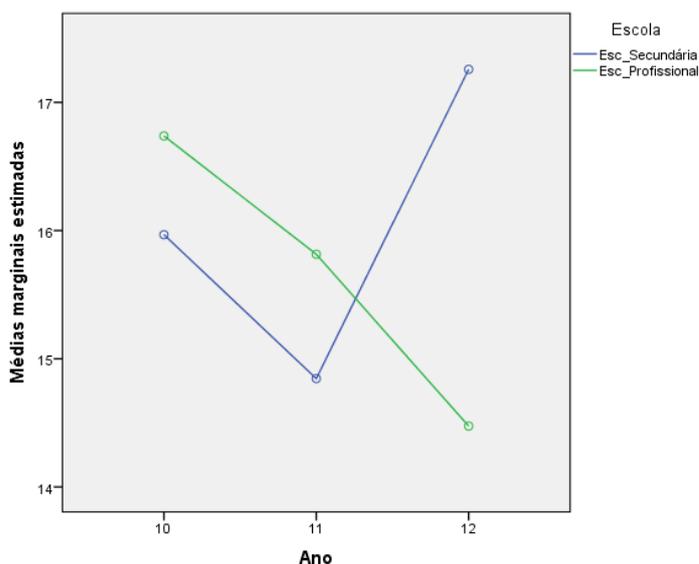


Figura 2. Interação ano/escola para a variável certeza vocacional

## 2. Análise correlacional

Determinaram-se os coeficientes das correlações de Spearman, para o caso do sexo e escola, e Pearson, para o ano escolaridade e restantes variáveis, de forma a dar resposta a algumas das hipóteses formuladas de início, e tendo em conta as diretrizes de Cohen (1988) (correlações de .10 são baixas, superiores a .30 são médias e .50 ou superiores são altas). Os dados são apresentados em dois quadros (quadro 5.1 e 5.2) apenas por motivos logísticos, dizendo respeito a um todo que sofreu um corte vertical de forma

O papel da motivação na indecisão generalizada em estudantes de escolas secundárias e profissionais

Joana Duarte Alves da Costa (e-mail:joanalvescosta@gmail.com) 2016

a permitir uma leitura mais fácil.

Tal como demonstram os quadros em baixo, a indecisividade apresenta correlações positivas com a frustração ( $r=.44$ ,  $p\leq.01$ ), a ansiedade ( $r=.59$ ,  $p\leq.01$ ), a falta de prontidão ( $r=.46$ ,  $p\leq.01$ ), a falta de informação ( $r=.37$ ,  $p\leq.01$ ), a falta de informação acerca do self ( $r=.38$ ,  $p\leq.01$ ), a informação inconsistente ( $r=.39$ ,  $p\leq.01$ ), a informação pouco fidedigna ( $r=.39$ ,  $p\leq.01$ ) e conflitos internos ( $r=.36$ ,  $p\leq.01$ ), e negativas com a auto-estima ( $r=-.53$ ,  $p\leq.01$ ) e com a satisfação ( $r=-.36$ ,  $p\leq.01$ ). A subcategoria indecisão generalizada, que obviamente apresenta uma correlação forte com a indecisividade ( $r=.61$ ,  $p\leq.01$ ), relaciona-se com valores idênticos aos seus com todas as outras variáveis.

Já as associações mais elevadas da certeza vocacional são, negativas, com as categorias falta de informação ( $r=-.50$ ,  $p\leq.01$ ) e informação inconsistente ( $r=-.38$ ,  $p\leq.01$ ), e com as subcategorias falta de motivação ( $r=-.38$ ,  $p\leq.01$ ), falta de informação sobre o processo de tomada de decisão de carreira (passos) ( $r=-.44$ ,  $p\leq.01$ ), falta de informação acerca do self ( $r=-.53$ ,  $p\leq.01$ ) falta de informação acerca das ocupações/profissões ( $r=-.39$ ,  $p\leq.01$ ), informação pouco fidedigna ( $r=-.35$ ,  $p\leq.01$ ), conflitos internos ( $r=-.37$ ,  $p\leq.01$ ), e positiva com a satisfação ( $r=.36$ ,  $p\leq.01$ ).

Importa também referir a correlação entre a frustração e a falta de prontidão ( $r=.36$ ,  $p\leq.01$ ), aquela em que se verifica uma associação mais forte entre a frustração e uma categoria ou subcategoria do CDDQ, excluindo a indecisão generalizada ( $r=.40$ ,  $p\leq.01$ ).

A auto-estima e a ansiedade apresentam uma correlação negativa estatisticamente significativa bastante alta ( $r=-.75$ ,  $p\leq.01$ ), o que depois se traduz em várias associações cruzadas praticamente simétricas. Deste modo, a auto-estima relaciona-se negativamente com a frustração ( $r=-.52$ ,  $p\leq.01$ ), com as categorias falta de prontidão ( $r=-.38$ ,  $p\leq.01$ ), informação inconsistente ( $r=-.39$ ,  $p\leq.01$ ) e falta de informação ( $r=-.33$ ,  $p\leq.01$ ) e com as subcategorias indecisão generalizada ( $r=-.49$ ,  $p\leq.01$ ), informação pouco fidedigna ( $r=-.41$ ,  $p\leq.01$ ), falta de informação acerca do self ( $r=-.37$ ,  $p\leq.01$ ), falta de informação de fontes adicionais de informação ( $r=-.34$ ,  $p\leq.01$ ), conflitos internos ( $r=-.34$ ,  $p\leq.01$ ) e falta de informação sobre o processo de tomada de decisão de carreira (passos) ( $r=-.33$ ,  $p\leq.01$ ), e positivamente com a satisfação ( $r=.46$ ,  $p\leq.01$ ). Contrariamente, a ansiedade relaciona-se positivamente com a frustração ( $r=.64$ ,  $p\leq.01$ ), com as categorias falta de prontidão ( $r=.43$ ,  $p\leq.01$ ) e falta de informação ( $r=.35$ ,  $p\leq.01$ ), e as subcategorias indecisão generalizada ( $r=.57$ ,  $p\leq.01$ ), falta de informação sobre o processo de tomada de decisão de carreira (passos) ( $r=.35$ ,  $p\leq.01$ ), falta de informação acerca do self ( $r=.36$ ,  $p\leq.01$ ), e informação pouco fidedigna ( $r=.34$ ,  $p\leq.01$ ),

Verificaram-se ainda as diferenças anteriormente constatadas a partir dos teste t de amostras independentes relativamente ao sexo quanto à satisfação ( $r=-.17$ ,  $p\leq.01$ ), frustração ( $r=-.13$ ,  $p\leq.01$ ) auto-estima ( $r=.11$ ,  $p\leq.01$ ), ansiedade ( $r=-.21$ ,  $p\leq.01$ ), informação inconsistente ( $r=.11$ ,  $p\leq.05$ ), indecisividade ( $r=-.11$ ,  $p\leq.05$ ) e entre os tipos de escola para a variável frustração ( $r=-.17$ ,  $p\leq.01$ ).

Quadro 5.1 Matriz de correlações

Variáveis	Correlações									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Satisfação	1									
2. Frustração	-.25**	1								
3. Auto-estima	.46**	-.52**	1							
4. Ansiedade	-.42**	.64**	-.75**	1						
<b>5. Falta de prontidão</b>	-.13*	.36**	-.38**	.43**	1					
6. Falta motivação	-.23**	.15**	-.14**	.10	.58**	1				
7. Indecisão generalizada	-.16**	.40**	-.49**	.57**	.76**	.23**	1			
8. Crenças disfuncionais	.08	.19**	-.16**	.21**	.70**	.02	.34**	1		
<b>9. Falta de informação</b>	-.28**	.27**	-.33**	.35**	.53**	.48**	.46**	.18**	1	
10. Falta info passos	-.26**	.25**	-.33**	.35**	.49**	.42**	.42**	.18**	.87**	1
11. Falta info self	-.32**	.27**	-.37**	.36**	.48**	.47**	.44**	.10	.92**	.71**
12. Falta info profissão	-.15**	.21**	-.27**	.24**	.45**	.40**	.39**	.16**	.90**	.68**
13. Falta info adicionais	-.26**	.25**	-.34**	.30**	.46**	.41**	.36**	.20**	.88**	.67**
<b>14. Informação inconsistente</b>	-.30**	.30**	-.39**	.32**	.52**	.49**	.41**	.18**	.76**	.59**
15. Inf pouco fidedigna	-.32**	.31**	-.41**	.34**	.50**	.44**	.40**	.20**	.71**	.53**
16. Conflitos internos	-.24**	.26**	-.34**	.28**	.47**	.45**	.41**	.13**	.74**	.59**
17. Conflitos externos	-.22**	.24**	-.28**	.20**	.38**	.41**	.25**	.15**	.50**	.40**
18. Indecisividade	-.36**	.44**	-.53**	.59**	.46**	.16**	.61**	.20**	.37**	.34**
19. Certeza vocacional	.36**	-.12*	.21**	-.19**	-.13*	-.38**	-.14*	.20**	-.50**	-.44**
20. Sexo	-.17**	-.13*	.11*	-.21**	.05	.23**	-.18**	.04	.01	.02
21. Ano	.07	.09	.04	.05	-.09	-.12*	.01	-.07	-.03	-.04
22. Escola	-.06	-.17**	.08	-.09	-.07	.07	-.15**	-.07	-.10	-.13*
M	34.28	27.35	29.39	42.42	46.46	9.24	15.57	21.70	52.08	14.07
DP	4.36	5.67	5.35	10.49	11.77	5.36	5.64	6.27	21.73	6.32

\*\* p≤.01; \* p≤.05

Quadro 5.2 Matriz de correlações

Variáveis	Correlações											
	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.
1.												
2.												
3.												
4.												
5.												
6.												
7.												
8.												
9.												
10.												
11.	1											

O papel da motivação na indecisão generalizada em estudantes de escolas secundárias e profissionais  
 Joana Duarte Alves da Costa (e-mail:joanalvescosta@gmail.com) 2016

12.	.73**	1										
13.	.76**	.80**	1									
14.	.71**	.70**	.74**	1								
15.	.67**	.64**	.70**	.90**	1							
16.	.69**	.68**	.69**	.94**	.75**	1						
17.	.46**	.45**	.51**	.79**	.64**	.61**	1					
18.	.38**	.30**	.29**	.39**	.39**	.36**	.25**	1				
19.	-.53**	-.39**	-.36**	-.38**	-.35**	-.37**	-.26**	-.20**	1			
20.	-.01	-.04	.03	.11*	.10	.09	.12**	-.11*	.01	1		
21.	.02	-.04	-.07	-.03	-.03	-.02	-.04	.02	-.02	-.10	1	
22.	-.08	-.09	.00	.04	.07	-.02	.12*	-.06	.00	.27**	-.29**	1
M	16.97	13.02	7.98	35.63	10.64	18.59	6.43	49.93	15.95	1.58	10.99	1.49
DP	8.15	5.96	3.88	16.08	5.69	8.47	3.80	9.53	5.10	.50	.79	.50

\*\* p≤.01; \* p≤.05

### 3. Análise preditiva

Tendo por objetivo perceber o valor preditivo das variáveis independentes em estudo nas variáveis dependentes indecisividade e certeza vocacional, recorreu-se a regressões múltiplas (quadros 6, 7 (variável dependente indecisividade), 14, e 15 (variável dependente certeza vocacional)) e lineares (quadros 8, 9, 10, 11, 12 e 13 (variável dependente indecisividade), 16, 17, 18, 19, 20 e 21 (variável dependente certeza vocacional)).

#### 3.1. Indecisividade como variável dependente

Através da análise do quadro 6, pode concluir-se que as variáveis sociodemográficas (Modelo 1) não são estatisticamente significativas ( $\Delta R^2=.012$ ,  $F=1.248$ ,  $p=.292$ ), razão pela qual não faz sentido incluí-las nas análises futuras referentes à variável dependente indecisividade.

Por outro lado, as variáveis psicológicas (Modelo 2) explicam, com significância estatística, 44.4% ( $\Delta R^2=.444$ ,  $F=23.200$ ,  $p=.000$ ) da variável dependente.

**Quadro 6. Modelos de regressão para a variável dependente Indecisividade**

Modelo	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	F	p	$\Delta R^2$	$\Delta F$	$\Delta p$
1 <sup>a</sup>	.012	.002	1.248	.292	.012	1.248	.292
2 <sup>b</sup>	.456	.436	23.200	.000	.444	31.073	.000

Variável Dependente: Indecisividade

a. Preditores: Escola, Idade, Sexo

b. Preditores: Escola, Idade, Sexo, Satisfação, Frustração, Auto-estima, Ansiedade, Falta de prontidão, Falta de informação, Informação inconsistente, Certeza Vocacional

A análise dos coeficientes de regressão revelou um contributo positivo estatisticamente significativo ( $p > .05$ ) para três dimensões, a satisfação ( $\beta = -.143$ ,  $p = .007$ ), a ansiedade ( $\beta = .328$ ,  $p = .000$ ), e a falta de prontidão ( $\beta = .222$ ,  $p = .000$ ).

**Quadro 7. Coeficientes de regressão para a variável dependente Indecisividade**

Modelo 2	B	Beta	t	p
Sexo	-1.612	-.085	-1.768	.078
Idade	-.266	-.038	-.870	.385
Escola	.906	.048	1.050	.294
Satisfação	-.308	-.143	-2.709	.007
Frustração	.101	.061	1.079	.281
Auto-estima	-.149	-.085	-1.290	.198
Ansiedade	.295	.328	4.395	.000
Falta de prontidão	.179	.222	4.024	.000
Falta de informação	-.007	-.015	-.206	.837
Informação inconsistente	.047	.078	1.145	.253
Certeza Vocacional	.024	.013	.251	.802

Importa, no entanto, fazer uma análise mais profunda e individual de cada uma das variáveis.

### 3.1.1. Motivação como variável independente

As necessidades psicológicas básicas em conjunto foram capazes de explicar 26.8% ( $\Delta R^2 = R^2 = .268$ ,  $F = 62.283$ ,  $p = .000$ ), da variância da indecisividade, sendo que frustração apresentou um valor preditivo superior ( $\beta = .380$ ,  $p = .000$ ), além de positivo, contrariamente à satisfação ( $\beta = -.270$ ,  $p = .000$ ).

**Quadro 8. Coeficientes de regressão para a variável dependente Indecisividade**

Modelo 1	B	Beta	t	p
Satisfação	-.586	-.270	-5.632	.000
Frustração	.642	.380	.380	.000

### 3.1.2. Dificuldades de tomada de decisão como variável independente

As dificuldades de tomada de decisão explicaram, no seu conjunto, 23,5% ( $\Delta R^2 = R^2 = .235$ ,  $F = 34.793$ ,  $p = .000$ ) da variância da indecisividade, constituindo um preditor negativo médio ( $\beta = -.204$ ,  $p = .000$ ). Tendo sido avaliado por meio das suas principais categorias, a única que se demonstrou estatisticamente significativa foi a falta de prontidão ( $\beta = .342$ ,  $p = .000$ ).

**Quadro 9. Coeficientes de regressão para a variável dependente Indecisividade**

Modelo 1	B	Beta	t	p
Falta de prontidão	.270	.342	5.938	.000
Falta de informação	.036	.083	1.104	.270
Informação inconsistente	.077	.131	1.765	.078

Importa, no entanto, fazer uma análise mais exaustiva, ao nível das subcategorias. Na sua totalidade contribuem em 39.3% para a variância da indecisividade ( $\Delta R^2=R^2=.393$ ,  $F=21.493$ ,  $p=.000$ ), sendo que individualmente apenas duas delas se verificam estaticamente significativas, a indecisão generalizada ( $\beta=.514$ ,  $p=.000$ ) e a informação pouco fidedigna ( $\beta=.219$ ,  $p=.005$ ).

**Quadro 10. Coeficientes de regressão para a variável dependente Indecisividade**

Modelo 1	B	Beta	t	p
Falta de motivação	-.143	-.082	-1.598	.111
Indecisão generalizada	.860	.514	9.990	.000
Crenças disfuncionais	-.031	-.021	-.445	.657
Falta informação passos	.080	.054	.791	.429
Falta informação self	.155	.135	1.700	.090
Falta informação profissões	-.133	-.084	-1.075	.283
Falta informação adicionais	-.239	-.099	-1.170	.243
Informação pouco fidedigna	.363	.219	2.832	.005
Conflitos internos	.004	.004	.051	.960
Conflitos externos	.035	.014	.237	.813

### 3.1.3. Ansiedade como variável independente

A ansiedade explicou, de forma individual, 35.2% ( $\Delta R^2=R^2=.352$ ,  $F=183.239$ ,  $p=.000$ ) da variância da indecisividade, constituindo um preditor positivo elevado ( $\beta=.593$ ,  $p=.000$ ).

**Quadro 11. Coeficientes de regressão para a variável dependente Indecisividade**

Modelo 1	B	Beta	t	p
Ansiedade	.531	.593	13.537	.000

### 3.1.4. Auto-estima como variável independente

A auto-estima explicou, de forma individual, 28.2% ( $\Delta R^2=R^2=.282$ ,  $F=136.978$ ,  $p=.000$ ) da variância da indecisividade, constituindo um preditor negativo elevado ( $\beta=-.531$ ,  $p=.000$ ).

**Quadro 12. Coeficientes de regressão para a variável dependente Indecisividade**

Modelo 1	B	Beta	t	p
Auto-estima	-.943	-.531	-11.704	.000

**3.1.5. Certeza vocacional como variável independente**

A certeza vocacional explicou, isoladamente, 4,1% ( $\Delta R^2=R^2=.041$ ,  $F=15.260$ ,  $p=.000$ ) da variância da indecisividade, constituindo um preditor negativo baixo ( $\beta=-.204$ ,  $p=.000$ ).

**Quadro 13. Coeficientes de regressão para a variável dependente Indecisividade**

Modelo 1	B	Beta	t	p
Certeza vocacional	-.381	-.204	-3.906	.000

**3.2. Certeza vocacional como variável dependente**

Tal como se pode verificar a partir do quadro 12, as variáveis sociodemográficas (Modelo 1) não garantem significância estatística. Contrariamente, as variáveis psicológicas (Modelo 2) constituem preditores médios da variável dependente certeza vocacional ( $\Delta R^2=R^2=.342$ ,  $F=19.779$ ,  $p=.000$ ) explicando 34.2% da sua variância.

**Quadro 14. Modelos de regressão para a variável dependente Certeza vocacional**

Modelo	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	F	p	$\Delta R^2$	$\Delta F$	$\Delta p$
1 <sup>a</sup>	.000	-.009	.020	.996	.000	.020	.996
2 <sup>b</sup>	.342	.318	14.393	.000	.342	19.779	.000

Variável Dependente: Decisão Vocacional

a. Preditores: Escola, Idade, Sexo

b. Preditores: Escola, Idade, Sexo, Satisfação, Frustração, Auto-estima, Ansiedade, Falta de prontidão, Falta de informação, Informação inconsistente, Indecisividade

Uma análise atenta às variáveis que compõem cada um dos modelos (quadro 13) deixa evidente o contributo modesto mas significativo das variáveis falta de informação ( $\beta=-.496$ ,  $p=.000$ ), satisfação ( $\beta=.260$ ,  $p=.000$ ), e falta de prontidão ( $\beta=.141$ ,  $p=.023$ ), na predição da certeza vocacional.

Passar-se-á a uma análise detalhada de cada uma das variáveis.

**Quadro 15. Coeficientes de regressão para a variável dependente Certeza vocacional**

Modelo 2	B	Beta	t	p
Sexo	.911	.089	1.681	.094
Idade	-.197	-.052	-1.087	.278
Escola	-.223	-.022	-.434	.665

O papel da motivação na indecisão generalizada em estudantes de escolas secundárias e profissionais

Joana Duarte Alves da Costa (e-mail:joanalvescosta@gmail.com) 2016

Satisfação	.301	.260	4.555	.000
Frustração	.041	.045	.730	.466
Auto-estima	-.045	-.048	-.657	.512
Ansiedade	3.319E-5	.000	.001	.999
Falta de prontidão	.062	.141	2.289	.023
Falta de informação	-.117	-.496	-6.579	.000
Informação inconsistente	-.025	-.077	-1.022	.307
Indecisividade	.009	.016	.251	.802

### 3.2.1. Motivação como variável independente

As necessidades psicológicas básicas em conjunto foram capazes de explicar 13.2% ( $\Delta R^2=R^2=.132$ ,  $F=26.443$ ,  $p=.000$ ), da variância da certeza vocacional, sendo que a satisfação foi a única variável a apresentar um valor preditivo estatisticamente significativo ( $\beta=.358$ ,  $p=.000$ ).

**Quadro 16. Coeficientes de regressão para a variável dependente Certeza vocacional**

Modelo 1	B	Beta	t	p
Satisfação	.420	.358	6.936	.000
Frustração	-.018	-.020	-.381	.704

### 3.2.2. Dificuldades de tomada de decisão como variável independente

As dificuldades de tomada de decisão explicaram, no seu conjunto, 27.7% ( $\Delta R^2=R^2=.277$ ,  $F=44.048$ ,  $p=.000$ ) da variância da certeza vocacional. Individualmente, a falta de prontidão ( $\beta=.217$ ,  $p=.000$ ) e a falta de informação ( $\beta=-.562$ ,  $p=.000$ ), constituíram preditores estatisticamente significativos.

**Quadro 17. Coeficientes de regressão para a variável dependente Certeza vocacional**

Modelo 1	B	Beta	t	p
Falta de prontidão	.094	.217	3.917	.000
Falta de informação	-.132	-.562	-7.780	.000
Informação inconsistente	-.020	-.064	-.889	.375

É relevante analisar exhaustivamente a regressão entre a certeza vocacional e as subcategorias das dificuldades de tomada de decisão. Na sua totalidade contribuem em 39.6% para a variância da certeza vocacional ( $\Delta R^2=R^2=.396$ ,  $F=22.200$ ,  $p=.000$ ), sendo que, individualmente, várias variáveis se revelam estatisticamente significativas. A falta de informação acerca do self é o preditor de maior importância ( $\beta=-.457$ ,  $p=.000$ ), seguindo-lhe as crenças disfuncionais ( $\beta=-.270$ ,  $p=.000$ ), a falta de informação sobre o processo de tomada de decisão de carreira (passos) ( $\beta=-.191$ ,  $p=.004$ ), a falta

O papel da motivação na indecisão generalizada em estudantes de escolas secundárias e profissionais

de motivação ( $\beta=-.119$ ,  $p=.019$ ), e, estranhamente, a falta de informação de fontes adicionais de informação ( $\beta=.169$ ,  $p=.000$ )

**Quadro 18. Coeficientes de regressão para a variável dependente Certeza vocacional**

Modelo 1	B	Beta	t	p
Falta de motivação	-.112	-.119	-2.352	.019
Indecisão generalizada	.057	.063	1.246	.214
Crenças disfuncionais	.219	.270	5.834	.000
Falta informação passos	-.154	-.191	-2.876	.004
Falta informação self	-.286	-.457	-5.814	.000
Falta informação profissões	-.035	-.041	-.532	.595
Falta informação adicionais	.222	.169	2.019	.044
Informação pouco fidedigna	-.059	-.065	-.857	.392
Conflitos internos	.015	.025	.332	.740
Conflitos externos	-.032	-.023	-.400	.689

### 3.2.3. Ansiedade como variável independente

A ansiedade foi capaz de explicar, de forma individual, 3,7% ( $\Delta R^2=R^2=.037$ ,  $F=13.292$ ,  $p=.000$ ) da variância da certeza vocacional, constituindo um preditor negativo baixo ( $\beta=-.193$ ,  $p=.000$ ).

**Quadro 19. Coeficientes de regressão para a variável dependente Certeza vocacional**

Modelo 1	B	Beta	t	p
Ansiedade	-.092	-.193	-3.646	.000

### 3.2.4. Auto-estima como variável independente

A auto-estima explicou apenas 4,4% ( $\Delta R^2=R^2=.044$ ,  $F=16.323$ ,  $p=.000$ ) da variância da certeza vocacional, constituindo um preditor positivo estatisticamente significativo baixo ( $\beta=.209$ ,  $p=.000$ ).

**Quadro 20. Coeficientes de regressão para a variável dependente Certeza vocacional**

Modelo 1	B	Beta	t	p
Auto-estima	.199	.209	4.040	.000

### 3.2.5. Indecisividade como variável independente

A indecisividade explicou, tal como a variável independente certeza vocacional havia explicado para a variável dependente indecisividade, 4,1% ( $\Delta R^2=R^2=.041$ ,  $F=15.260$ ,  $p=.000$ ) da variância da certeza vocacional, constituindo um preditor negativo baixo ( $\beta=-.204$ ,  $p=.000$ ).

Quadro 21. Coeficientes de regressão para a variável dependente Indecisividade

Modelo 1	B	Beta	t	p
Certeza vocacional	-.109	-.204	-3.906	.000

### V - Discussão

A motivação, mais concretamente as necessidades psicológicas básicas demonstraram a existência de uma relação tanto com a indecisividade, como com a certeza vocacional. A satisfação demonstrou os seus valores correlacional e preditivo médios altos para ambas as variáveis dependentes, enquanto a frustração evidenciou uma correlação e valor preditivo com valores quase fortes apenas para a variável indecisividade, confirmando-se a hipótese 1, mas não a hipótese 2. Pode então concluir-se que os níveis de frustração são independentes da existência de certeza vocacional, não sendo absolutamente necessário que uma não exista para que a outra possa ocorrer, embora constitua uma variável quase fortemente correlacionada com a indecisividade. Ou seja, embora a presença de frustração possa indicar indícios da existência de indecisão generalizada, a sua inexistência não implica necessariamente existência de certeza vocacional, e a sua existência não implica obrigatoriamente inexistência de certeza vocacional.

A indecisividade revelou correlações consistentes com várias categorias e subcategorias do CDDQ, como seria expectável, tendo-se destacado a falta de prontidão, a indecisão generalizada, a falta de informação, a falta de informação acerca do self, a informação inconsistente e a informação pouco fidedigna. Tendo-se distinguido sobretudo a categoria falta de prontidão tanto no momento das análises correlacionais como preditivas, deixou em aberto a confirmação de que a indecisão generalizada se deve mais ao facto do indivíduo não estar pronto para tomar uma decisão do que propriamente por não possuir as informações necessárias para efetuar uma escolha, tal como defende Goodstein (1972), uma vez que é a tomada de decisão em si que constitui uma “tarefa ameaçadora e ansiogénica”. Mas esta hipótese foi infirmada através da análise preditiva que, tendo indicado as subcategorias deste questionário como as mais explicativas da variância da indecisividade, evidenciou como melhores preditores a informação pouco fidedigna (pertencente à categoria informação inconsistente) e, particularmente, a indecisão generalizada (pertencente à categoria falta de prontidão). Concluiu-se que teria sido a indecisão generalizada, que obviamente se correlaciona e apresenta um valor preditivo elevadíssimo com a indecisão generalizada, a fazer disparar o valor atribuído à categoria falta de prontidão durante o estudo das correlações. Assente neste raciocínio e na relação entre a indecisividade e a frustração anteriormente confirmada, é possível compreender o porquê da falta de prontidão e indecisão generalizada terem sido apontados como variáveis para as quais a frustração era superior.

Por outro lado, as correlações mais altas da certeza vocacional foram com a satisfação, falta de motivação, mas particularmente com as categorias

e subcategorias do CDDQ referentes à parte do processo concreto da tomada de decisão - falta de informação, informação inconsistente, falta de informação sobre o processo de tomada de decisão de carreira (passos), falta de informação acerca do self, falta de informação acerca das ocupações, informação pouco fidedigna e conflitos internos - deixando evidente que a indecisão vocacional simples se trata de uma questão bem distinta da indecisão generalizada, já que as variáveis com as quais a certeza vocacional mais fortemente se associa constituem questões procedimentais específicas à tomada de decisão exclusivamente vocacional, e não a um conjunto de impedimentos à tomada de decisões na sua generalidade. Santos (2005) chega mesmo a referir, tal como anteriormente referenciado, que a indecisão generalizada não se trata de um processo normativo da decisão vocacional.

A motivação mostrou-se negativamente relacionada com as dificuldades de tomada de decisão, corroborando a hipótese 3, tendo apresentado relações estatisticamente significativas para todas as categorias e subcategorias da CDDQ exceto as crenças disfuncionais, pontuando para todos os restantes fatores, positivamente no caso da frustração, e negativamente no caso da satisfação, havendo-se destacado a falta de prontidão e indecisão generalizada.

A análise correlacional tornou evidente, conforme esperado na hipótese 4, e em conformidade com o anteriormente constatado por Goodstein (1972), Fuqua e Hartman (1983), Hartman (1990), Hartman e Fuqua (1983), Heppner e Hendricks (1995), Santos (2007), a forte associação da indecisividade com a variável ansiedade. Mais uma vez foi verificável uma consistente relação entre estas duas variáveis através de uma correlação e poder preditivo que se destacou das outras. Da mesma forma, com a exceção de apresentar uma correlação e um  $\beta$  negativos, também a auto-estima demonstrou uma correlação elevada e se revelou um bom preditor, corroborando a hipótese 5 e os estudos anteriormente feitos sobre a indecisão generalizada (Crites, 1981; Salomone, 1982; Chartrand et al., 1990; Wanberg & Muchinsky, 1992; Lucas & Wanberg, 1995; Germejis & De Boeck, 2002).

A auto-estima e a ansiedade demonstraram a correlação mais forte desta investigação, associando-se consequentemente às restantes variáveis de uma forma praticamente simétrica. Tendo em conta que a primeira se relaciona negativamente e a segunda positivamente com a indecisividade, é facilmente determinável a natureza das associações com as restantes variáveis.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas quanto ao sexo relativamente a um número considerável de variáveis, corroborando a hipótese 6. O sexo feminino atingiu pontuações superiores para a ansiedade, indecisividade e ambas as variáveis satisfação e frustração, enquanto o sexo masculino liderou a auto-estima, informação inconsistente, falta de motivação e conflitos externos. Embora não tenham reunido significância estatística, os conflitos internos, a falta de informação e a falta de prontidão atribuíram as suas pontuações mais altas também ao sexo masculino. Embora à primeira vista esta informação possa parecer incongruente - primeiramente, o sexo feminino arrecada pontuações superiores ao sexo masculino quer quanto à satisfação, quer quanto à frustração; e, em segundo lugar, o sexo masculino

detém pontuações mais altas a nível de múltiplas categorias e subcategorias do CDDQ mas é o sexo feminino que mais pontua quanto à indecisividade – mas é perfeitamente plausível. Tem sido confirmada ao longo dos anos a associação da indecisão generalizada com o sexo feminino, tendo Santos (2005) admitido a necessidade de investir em investigações que se dediquem ao esclarecimento dos fatores envolvidos e diferenciadores entre os sexos que de alguma forma o justifiquem. Crê-se que esteja relacionado com a forte correlação da indecisão generalizada com a ansiedade, uma variável também ela mais associada ao sexo feminino do que ao sexo masculino, que se opõe à auto-estima (mais elevada para o sexo masculino e também com uma forte correlação com a indecisividade) que parece ter um efeito protetor, funcionando quase como um escudo contra a ansiedade e a frustração, ambas variáveis com fortes correlações com a indecisão generalizada. Além do mais, é possível ainda verificar que o sexo masculino pontua em questões do CDDQ essencialmente relativas a faltas de informação, isto é, ao processo da tomada da decisão, e não ao momento prévio, que engloba o tipo de questões relacionadas com a indecisão generalizada, variável na qual o sexo feminino domina.

Uma análise preliminar deixou claras as diferenças entre os dois tipos de escola, corroborando a hipótese 7. A escola profissional apresenta níveis mais elevados de conflitos externos, enquanto a escola secundária lidera a nível da frustração, indecisão generalizada e falta de informação sobre o processo de tomada de decisão de carreira (passos). Foi possível apurar a falta de motivação como a única variável a demonstrar diferenças quanto ao ano de escolaridade, decrescendo ao longo do ciclo de estudos dos estudantes. Relativamente à interação ano/escola, foram constatados dois cenários estatisticamente significativos em que as variáveis ano ou escola isoladas não conseguem explicar a dinâmica verdadeiramente criada. É o caso da ansiedade, em que no 10º ano de escolaridade a escola secundária apresenta valores apenas ligeiramente superiores aos da escola profissional, mas que crescem exponencialmente em sentido oposto ao da escola profissional até atingirem valores extremos, no 11º ano. A partir desse momento, voltam a assumir uma trajetória que as chega a intersectar, e, depois, a mudarem de posição, isto é, pontuando a escola profissional mais ao nível da ansiedade no 12º ano. Também quanto à certeza vocacional é possível assistir a uma interação deste tipo. A escola profissional assume os valores mais altos no 10º ano de escolaridade, o que se mantém no 11º, embora o nível de certeza vocacional decresça significativamente para ambas as escolas. No 12º ano este cenário altera-se, atingindo a escola secundária os níveis mais altos, e a escola profissional o seu valor mais baixo de todo o percurso relativamente à certeza vocacional. Estas duas interações distintas parecem contribuir para a explicação uma da outra. O facto de, no 10º ano, os alunos da escola profissional pontuarem mais a nível da certeza vocacional pode prender-se com o facto de já terem efetuado uma escolha vocacional mais restritiva, e por isso mais exigente, do que aquela que foi efetuada pelos alunos da escola secundária, tal como os alunos do ensino secundário evidenciam índices superiores de indecisão generalizada comparativamente aos estudantes do

ensino superior (Santos, 2005). Na verdade, a transição do 9º ano de escolaridade para o 10º trata-se de um marco importante nas vidas dos alunos das duas escolas, exigindo uma escolha, mais (escola secundária) ou menos (escola profissional) ampla, mas, para ambas, repleta de medos e expectativas que lhe são inerentes. O facto de o 10º ano constituir o primeiro ano de um novo ciclo de estudos, contando, inevitavelmente, com uma dinâmica própria extremamente diferente na qual são exigidos outros tipos de tarefas ou comportamentos obrigam a uma adaptação do aluno que pode estar na base da explicação dos resultados apresentados. Também o fato deste momento coincidir com um período de desenvolvimento profundo, o fato de haver expectativas que podem ou não corresponder à realidade e cursos que podem não ser, afinal, aquilo que os alunos imaginavam, pode estar na razão do decréscimo da certeza vocacional para ambas as escolas, entre o 10º e o 11º anos. Mais concretamente quanto à escola secundária, em que apesar de ter sido feita uma escolha que exigiu uma tomada de decisão consciente relativamente à área a investir durante o ensino secundário, os alunos se deparam, além de todos os novos desafios anteriormente descritos, com a necessidade de voltar a efetuar uma escolha, desta vez mais restritiva (e por isso, à partida, mais exigente) e mais efetiva, é expectavelmente uma razão para a queda nos valores da certeza vocacional, e para a subida dos níveis de ansiedade. É possível que esse período seja um período de uma certa dormência (e habituação) que os torne ineficazes na procura das estratégias eficientes para escolhas informadas, e que, havendo terminado, tendo tido a possibilidade de se consciencializarem da tal escolha que se avizinha, de terem atingido um nível de amadurecimento superior, tido tempo de explorar as várias disciplinas que o seu curso oferece e descoberto as suas preferidas, tudo isso lhes permita criar espaço gradualmente para uma tomada de decisão consciente. Inevitavelmente, isto contribuirá para o decréscimo dos níveis de ansiedade já que, neste caso, esta se trata de uma consequência e não uma causa (Goodstein, 1972). Passando a analisar o caso da escola profissional, tendo sido anteriormente apresentada uma possível justificação para o decréscimo da variável certeza vocacional continua em falta uma razão que explique o porquê de os níveis de ansiedade acompanharem esta descida. É do meu entendimento que essa razão possa ser a própria diferença entre os dois tipos de escolas. Sendo que um curso profissional não exige, de forma tão forçosa como os cursos científico-humanísticos, o ingresso no ensino superior, talvez exista uma maior conformação com esse decréscimo da certeza vocacional, sendo que não existe a pressão de começar a preparar uma nova escolha. Arrisco ainda inferir que o momento em que os alunos da escola profissional se apercebem que, prosseguindo estudos ou não, necessitarão de fazer uma escolha no final do curso, é no 11º ano, daí que os valores referentes à ansiedade disparem.

Quer durante a análise preditiva da variável dependente indecisividade, quer da variável dependente certeza vocacional, as variáveis psicológicas revelaram-se boas preditoras enquanto as variáveis sociodemográficas não apresentaram qualquer significância estatística. Verificaram-se, portanto, as hipóteses 8 e 9.

## VI – Conclusões

Constituindo esta investigação um primeiro trabalho deste tipo, acarreta consigo, naturalmente, algumas fragilidades.

Foram utilizados instrumentos de auto-relato, dado o elevado número de alunos que compõem a amostra e as condições existentes para recolha de dados, suscetíveis de serem preenchidos de forma tendenciosa, sob a influência da desejabilidade social.

O momento de preenchimento dos questionários, na sala de aula, condicionados pelo tempo e o olhar do colega do lado, e em casa, sem o acompanhamento de alguém que pudesse esclarecer dúvidas (embora já tivessem sido esclarecidas no dia no momento da entrega dos questionários aos alunos) resultou, muitas das vezes, em itens por responder. Os questionários deveriam ser preenchidos individualmente, sem tempo limite, e com uma pessoa presente capaz de esclarecer alguma dúvida que surgisse.

A grande quantidade de variáveis a ser estudadas durante esta investigação traduziu-se num protocolo de questionários demasiado extenso, verificando-se, em alguns casos, um preenchimento claramente mecânico de quem se comprometeu a participar no estudo, mas já só quer terminar a tarefa.

Manteve-se, na impossibilidade de fazer uma análise ao tipo de ensino, a convicção de esta pode ser feita por meio de uma análise entre escolas, embora exista um reduzido número de estudantes de cursos profissionais na escola secundária. Seria interessante recolher, numa mesma escola, uma amostra com tamanho suficiente para cada um dos tipos de ensino, de modo a verificar-se de forma pura as diferenças entre os tipos de ensino e ano de escolaridade sem influência da interação ano/escola.

Seria também interessante poder acompanhar longitudinalmente estes alunos, de forma a perceber que alterações ocorrem ingressando no ensino superior, embora haja já evidências de que os níveis de indecisão generalizada vão diminuindo à medida que os indivíduos vão sendo submetidos a escolhas vocacionais (Santos, 2005).

Alargando o número de estudantes na amostra, talvez as variáveis autonomia, competência e relacionamento vissem a sua confiabilidade aumentar, de modo a ser possível fazer uso delas numa análise bem mais completa (para esta amostra, o alfa de cronbach foi de .26 para a autonomia, .31 para a competência e .39 para o relacionamento, razão pela qual não foram incluídos nas análises de forma individual).

Trata-se de um trabalho com uma contribuição modesta, é certo, mas, ainda assim considero que significativa.

Embora como referido por vários autores devam ser feitas investigações mais detalhadas relativamente a estas variáveis, é preciso ter em consideração que se deve fazer algo em termos práticos. A grande maioria das intervenções feitas no âmbito da indecisão generalizada acabou por ver o seu fim chegar mais cedo por causa dos custos que acarretava, sendo que a maioria das inferências elaboradas pelos autores são fundamentadas através da sua experiência clínica (podendo até levar a interpretações específicas da população clínica, e não extensíveis ao resto da população (Santos, 2005).

Mas, constituindo esta uma condição tão rigorosa, em que muitos afirmam ser necessário um tipo de intervenção de natureza bastante divergente das usuais, tendo em conta que mesmo assim poderia não ter efeito, seria importante adequar uma série de medidas estendíveis a toda a população e não especificamente a indecisos crónicos, prevenindo, tanto quanto possível, a existência da condição de indecisão generalizada.

Relativamente às aplicações práticas daquilo que até então foi abordado, fá-las-ei acompanhar, num ato de pseudo-rebeldia, de um quadro que penso fazer todo o sentido incluí-lo aqui.

Do conjunto de variáveis que consta no quadro 22, as que apresentam uma correlação superior com a certeza vocacional são, de forma inquestionável, a satisfação do curso ( $r=.37$ ,  $p\geq.01$ ), a satisfação relativa aos amigos ( $r=.19$ ,  $p\geq.01$ ), e, contando com uma relação mais forte do que a anterior, a satisfação da escola ( $r=.27$ ,  $p\geq.01$ ).

Por outro lado, aquelas em que se verifica uma relação com a indecisividade estatisticamente significativa mais elevada, ainda que negativa, são a satisfação da escola ( $r=-.20$ ,  $p\geq.01$ ) e a satisfação da situação económica ( $r=-.20$ ,  $p\geq.01$ ) a pesarem o mesmo, e, com uma correlação inferior, a satisfação do curso ( $r=-.15$ ,  $p\geq.01$ ).

Tanto as variáveis satisfação relativamente à situação económica e satisfação quanto aos amigos lideram as correlações com a ansiedade ( $r=-.37$ ,  $p\geq.01$ ) e ( $r=-.35$ ,  $p\geq.01$ ) respetivamente) e com a auto-estima (quanto à satisfação relativamente à situação económica ( $r=.32$ ,  $p\geq.01$ ), e quanto à satisfação relativamente aos amigos ( $r=.32$ ,  $p\geq.01$ )).

A satisfação quanto aos amigos é a variável que estabelece a correlação mais forte com a satisfação ( $r=.38$ ,  $p\geq.01$ ), enquanto a frustração se relaciona mais fortemente, de forma negativa, com a satisfação situação económica ( $r=-.32$ ,  $p\geq.01$ ).

É possível então inferir que a satisfação da escola é uma das variáveis com correlação mais forte com a certeza vocacional, não atingindo o primeiro lugar no pódio apenas por causa a satisfação do curso. A satisfação da escola e a satisfação da situação económica apresentam as relações com valores superiores para as variáveis ansiedade, auto-estima, e indecisividade, ultrapassando, relativamente a esta última, a satisfação do curso.

A satisfação quanto aos amigos é a variável que estabelece a correlação mais forte com a satisfação.

Não fosse o quadro seguinte esclarecedor o suficiente, optei por redigir um pequeno raciocínio algo especulativo, é certo, mas que é uma justificação possível aos números apresentados em baixo:

Quanto maior é a satisfação relativamente à escola, maior é a probabilidade de o aluno seguir, sem grandes obstáculos, rumo à certeza vocacional, e de desenvolver altos níveis de auto-estima, e baixos níveis ansiedade e indecisividade. A solução está, portanto, na escola! Vivemos numa era em que são poucos os estudantes que são estimulados a aproveitar as oportunidades de aprendizagem. Adolescentes que se podem dar ao luxo de não aprender nas aulas porque a seguir a saírem da escola têm explicação a todas as disciplinas onde aprendem, efetivamente, aquilo que passaram o dia

ignorar. Jovens para quem a disciplina de Educação Física não conta para a média do ensino secundário e, por isso, se tornou dispensável, mas que pagam altas mensalidades para frequentar um ginásio que lhes permita manter uma boa condição física. Se um dia tem 24 horas, 12 serão gastas a fazer algo que terá de ser repetido e consolidado nas 12 horas seguintes. O número de horas na escola é elevado só por si, para quem está atento, faz perguntas e vai ao quadro, e o tempo após o toque de saída da campainha deve ser usado com outro tipo de atividades, que exercitem outro tipo de capacidades que o ensino apenas não consegue proporcionar. Crê-se que sejam essas competências, o conhecimento sobre o self e também sobre o mundo, que sejam determinantes no evitamento da indecisão generalizada, e, sobretudo, no alcance do bem-estar. A escola não pode ser vista como um dever, um lugar em que os jovens se limitam a existir - e não como consequência de terem pensado (Descartes, 1637)!

Relativamente às estratégias que levariam até esse momento que atualmente quase parece utópico, teria que ser ainda mais especulativa. Idealmente falando, as turmas contariam com menos alunos, talvez mesmo os horários e as matérias tivessem de sofrer algumas alterações, e a possibilidade de não haver tpcs não seria completamente absurda. Os adolescentes aproveitariam ao máximo as oportunidades que lhes são dadas, e teriam, de facto, “tardes livres” para descobrirem que atividades os fazem mais felizes, para perceberem aquilo em que são melhores, para fazerem novos amigos, para crescerem. Segundo o quadro 22, a satisfação quanto aos amigos é a variável com relação mais forte com a satisfação, podendo deduzi-la como sendo um precedente ao bem-estar, mas também um obstáculo à indecisividade.

É certo que a primeira medida é sempre a sensibilização, mas é preciso ir além disso, e, sobretudo, tanto quanto possível, intervir preventivamente. É preciso construir uma escola diferente, onde o aluno deve ser responsabilizado, aumentando o seu compromisso, e não exigindo que consiga decidir o que quer fazer para o resto da sua vida enquanto ainda tem de pedir licença para poder ir à casa de banho (Kotsko, 1980/2014).

**Quadro 22. Matriz de correlações**

Variáveis	Correlações										
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Satisfação da escola	1										
2. Satisfação do curso	.40 **	1									
3. Satisfação situação económica	.24 **	.28 **	1								
4. Satisfação vida afetiva	.20 **	.24 **	.29 **	1							
5. Satisfação amigos	.16 **	.25 **	.32 **	.28 **	1						
6. Certeza vocacional	.27	.37	.22	.09	.19	1					

O papel da motivação na indecisão generalizada em estudantes de escolas secundárias e profissionais

Joana Duarte Alves da Costa (e-mail:joanalvescosta@gmail.com) 2016

	**	**	**		**						
7. Indecisividade	-.20 **	-.15 **	-.20 **	-.12 *	-.14 **	-.20 **	1				
8. Ansiedade	-.16 **	-.20 **	-.37 **	-.22 **	-.35 **	-.19 **	.59 **	1			
9. Auto-estima	.12 *	.21 **	.32 **	.14 *	.32 **	.21 **	-.53 **	-.75 **	1		
10. Satisfação	.23 **	.32 **	.32 **	.10	.38 **	.36 **	-.36 **	-.42 **	.46 **	1	
11. Frustração	-.12 *	-.17 **	-.32 **	-.17 **	-.23 **	-.12 *	.44 **	.64 **	-.52 **	-.25 **	1

\*\* p≤.01; \* p≤.05

### Bibliografia

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). *The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation*. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497

Blais A. (1976). Concept of development in personality theory. In J. Loevinger (Ed.), *Ego development* (pp. 29-53). San Francisco: Jossey-Bass

Bowlby, J. (1958/1976). *A natureza da ligação da criança com a mãe*. In L. Soczka (Ed.), *As ligações infantis*. Lisboa: Bertrand.

Chartrand, J. M., Robbins, S. B., Morrill, W.H., Boggs, K. (1990). Development and validation of the Career Factors Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 491-501.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Cohen, C. H., Chartrand, J. M., & Jowdy, D.P. (1994). Relationships between career indecision subtypes and ego identity development. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 440-447.

Cordeiro, P., Paixão, M.P., Lens, W., & Silva, J. (2013). *The Portuguese adaptation of the Balanced Measure of Psychological Needs Scale: Factor structure, validity and relations to perceived parenting*. Manuscript Submitted for Publication, University of Coimbra, Portugal

Costa, M. H. C. (2010). *O Ensino Profissional: um desafio para os professores*. *Medi@ções – Revista OnLine*. 2, 51. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. <http://mediacoes.esse.ips.pt>.

Crites, J. O. (1981). *Career counseling*. New York: McGraw-Hill.

Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology*. New York: McGraw-Hill.

Darwin, C. R. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life*. London: John Murray.

deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behaviour*. New York: Academic Press.

O papel da motivação na indecisão generalizada em estudantes de escolas secundárias e profissionais

Joana Duarte Alves da Costa (e-mail:joanalvescosta@gmail.com) 2016

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective*. Handbook of Self-Determination Research, 3–33.

Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1995). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.

Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). *Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology*. Ricerche Di Psicologia.

Descartes, R. (1637). *Discours de la Méthode*. Leiden, Holanda

Dysinger, W. S. (1950). Maturation and vocational guidance. *Occupations: The Vocational Guidance Journal*, 29(3), 198-201. doi:10.1002/j.2164-5892.1950.tb00903.x

Frost, R. O., & Shows, D. L. (1993). *The nature and measurement of compulsive indecisiveness*. *Behaviour Research and Therapy*, 31(7), 683-692. doi: 10.1016/0005-7967(93)90121-A

Fuqua, D. R., & Hartman, B. W. (1983) Differential diagnosis and treatment of career indecision. *Personnel and Guidance Journal*, 62, 27-29.

Gati, I., Osipow, S., Krauz, M., & Saka, N. (2000). *Validity of the career decision-making difficulties questionnaire: Counselees' versus counsellors' perceptions*. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 99-113

Gayton, W.F., Clavin, R.H., Clavin, S.L., & Broida, J. (1994). *Further validation of the indecisiveness scale*. *Psychological Reports*, 75(3f), 1631-1634.

Germejis, V., & De Boeck, P. (2003). Career indecision: Three factos from decision theory. *Journal of Vocational Behaviour*, 62, 11-25

Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma J. L. (1951) *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.

Goodstein, L. D. (1972). Behavioral view of counseling. In B. Steffle & W.H. Grant (Eds.), *Theories of counseling* (2nd ed.) (pp.243-286). New York: McGraw-Hill.

Hartman, B. W. (1990). Endless unacceptable alternatives: The case of Sondra. *Career Development Quarterly*, 39, 40-43.

Hartman, B. W., & Fuqua, D. R. (1983). Career indecision from a multidimensional perspective: A reply to Grites. *School Counselor*, 30, 340-346.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Springer-Verlag.

Heppner, M.J. & Hendriks, F. (1995). A process and outcome study examining career indecision and indecisiveness. *Journal of Counseling and Development*, 73, 426-437.

Holland, J. L. & Holland, J. E. (1977). Vocational indecision: More evidence and speculation. *Journal of Vocational Behaviour*, 24, 404-414

Johnson, D.P. (1990) Indecisiveness: A dynamic, integrativa approach. *Career Development Quarterly*, 39, 34-39.

Jones, L. K. (1989). Measuring a three dimensional construct of career

indecision among college students: A revision of the Vocational Decision Scale – The Career Decision Profile. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 477-486.

Lancaster, B. P., Rudolph, C. E., Perkins, T. S., & Patten, T. G. (1999). The reliability and validity of the Career Decision Difficulties Questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 7, 393-413.

Lucas, J. L., & Wanberg, C. R. (1995) Personality correlates of Jones's three-dimensional model of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 3, 315-239.

Niemec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). *Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination to educational practice*. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-134. doi: 10.1177/1477878509104318

Reeve, J. (2009). *Understanding Motivation and Emotion (5th edition)*. USA: John Wiley & Sons.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Ryan, R. M. (1995). *Psychological needs and the facilitation of integrative processes*. *Journal of Personality*, 63(3)

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2011). *Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior*. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research (3rd edition)*. New York: Guilford Press

Ryan, R. M., & La Guardia, J. G. (2000). *What is being optimized?: Self-determination theory and basic psychological needs*.

Salomone, P. R. (1982). Difficult cases in career counseling: II – The indecisive client. *Personnel and Guidance Journal*, 60, 496-500.

Santos, Paulo Jorge, & Ferreira, Joaquim Armando. (2015). *Variáveis predictoras da indecisividade em estudantes do ensino superior*. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 1-9.

Santos, P.J. (2011). *Validação da Indecisiveness Scale com uma amostra de estudantes do Ensino Superior*. Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Faculdade de Letras do Porto, Universidade do Porto, Portugal.

Santos, P.J. (2010). *Adaptação e validação de uma versão portuguesa da vocational identity scale*. *Revista Galego Portuguesa de Psicologia e Educación*, 18 (1), 147-162

Santos, P.J. (2007). *Dificuldades de escolha vocacional*. Departamento de Geografia. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto: Almedina.

Santos, P.J. (2005). *Indecisão Vocacional e Indecisão Generalizada*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Portugal.

Santos, P. J., & Maia, J. (2003). *Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da Escala de Auto-Estima de Rosenberg*. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8, 253-268.

Santos, S. C., & Silva, D. R. (1997). *Adaptação do Stait-Trait Anxiety*

*Inventory (STAI) – Forma Y para a população portuguesa: Primeiros dados.* Revista Portuguesa de Psicologia, 32, 85-98.

Sheldon, K. & J. Hilpert (2012). *The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction.* Motivation and Emotion 36(4): 439-451. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-012-9279-4>

Silva, J. T. & Ramos, L. A. (2008). *Fiabilidade e validade da versão Portuguesa do Questionário das Dificuldades de Tomada de Decisão de Carreira: Estudo piloto.* Psicologia e Educação, 7 (1).

Silva, D. R. (2006). *Inventário de Estado-Traço de Ansiedade (STAI).* In J. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C. Machado, Avaliação Psicológica, Volume 1 (pp. 45-60). Coimbra: Quarteto

Slaney, R. B. (1988). Expressed vocational choice and vocational indecision. *Journal of Counseling Psychology*, 27, 122-129

Stern D. *The motherhood constellation.* New York: Harper Collins, 1995.

Tyler, L. E. (1969). *The work of the counselor (3th ed.).* Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.

Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). *On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle.*

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671-688.

Wanberg, C. R., & Muchinsky, P.M. (1992). A typology of career decision status: validity extension of the vocational decision status model. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 71-80.

White, Robert W. (1959). *Motivation reconsidered: The concept of competence.* Psychological Review. 66 (5): 297–333. doi:10.1037/h0040934