



Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UC/FPCE 2017

A Aduldez Emergente e a Indecisão Vocacional: Um estudo com alunos do ensino superior português

Joana Helena Andrade Marques de Carvalho
(e-mail: jmarquescarvalho46@gmail.com)

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

A Adulter Emergente e a Indecisão Vocacional: Um estudo com alunos do ensino superior português

O estudo elaborado nesta dissertação centra-se na problemática da transição para a idade adulta, partindo da constatação que esta etapa da vida se apresenta atualmente como mais longa e complexa, que contempla experiências de instabilidade. Arnett, 2000 sugere que o prolongamento do espaço que medeia o final da adolescência e o início da idade adulta deu origem a um novo período com características próprias no desenvolvimento humano se denomina adulter emergente. Este conceito e a sua adequação ao contexto português são analisados ao longo deste trabalho, tendo em conta as dimensões da adulter emergente, da adaptabilidade, da satisfação com o curso e da indecisividade por forma a perceber como este período é vivenciado pelos jovens portugueses. Deste modo, desenvolveu-se um estudo com uma amostra heterogénea de 177 alunos, estudantes do ensino superior de ambos os sexos, com o intuito de analisar as percepções associadas ao que significa ser adulto, e o impacto que estas variáveis têm na vida dos alunos.

Palavras chave: Adulter emergente, indecisão vocacional, transição para a idade adulta, adaptabilidade de carreira, satisfação com o trabalho, indecisividade.

Emerging Adulthood and Vocational Indecision: A study with Portuguese higher education students

The study presented in this dissertation focuses on the problem of the transition to adulthood, starting from the observation that this stage of life is currently presented as a longer and more complex, which contemplates experiences of instability. Arnett, 2000 suggests that the prolongation of space between the end of adolescence and the beginning of adulthood gave rise to a new period with its own characteristics in human development that is called emergent adulthood. This concept and its adequacy to the Portuguese context are analyzed throughout this work, taking into account the dimensions of emerging adulthood, adaptability, major satisfaction and indecisiveness in order to perceive how this period is experienced by young Portuguese students. Thus, a study was developed with a heterogeneous sample of 177 students, students of higher education of both sexes, in order to analyze the perceptions associated with what it means to be an adult, and the impact that these variables have on students' lives.

Key Words: Emerging adulthood, career indecision, transition to adulthood, career adaptability, major satisfaction, indecisiveness.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Joaquim Armando Ferreira por ser um ser humano incrível e por me acompanhar em todo este percurso, por toda a compreensão, ajuda, disponibilidade e sabedoria que me transmitiu ao longo do ano.

Aos meus pais, pela motivação que me deram e por me apoiarem sempre nas minhas decisões, por me ajudarem a concretizar este sonho, e por serem o meu apoio fundamental e crucial nesta etapa.

Aos meus amigos, pela paciência e pela amizade incondicional.

Às pessoas a quem pedi para responderem ao questionário deste estudo e o fizeram sem fastio, colaborando assim para a realização deste projeto.

Índice de quadros

Quadro 1. Diferenças nas médias em função do sexo – teste t de Student	24
Quadro 2. Matriz de correlações entre as variáveis em estudo	26
Quadro 3. Sumário da regressão hierárquica para a variável dependente Certeza Vocacional	27
Quadro 4. Coeficientes de regressão na variável dependente Certeza Vocacional	28
Quadro 5. Sumário da regressão hierárquica para a variável dependente Indecisividade	29
Quadro 6. Coeficientes de regressão na variável dependente Indecisividade	30

Siglas

Inventory of Dimensions of Emerging Adulthood [**IDEA**]

Academic Major Satisfaction Scale [**AMSS**]

Career Adapt-Abilities Scale [**CAAS**]

Escala de Certeza Vocacional [**ECV**]

Indecisiveness Scale [**IS**]

Média [**M**]

Desvio Padrão [**DP**]

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento Conceptual	1
1.1. A Aduldez Emergente	1
1.1.1. A Teoria da Aduldez Emergente de Arnett	2
1.1.2. Formação da identidade na aduldez emergente	5
1.1.2. A Aduldez emergente e o contexto português	7
1.2. Indecisão Vocacional	8
1.3. Adaptabilidade de Carreira	12
1.4. Satisfação no trabalho	16
II – Objetivos	18
III – Metodologia	19
3.1. Amostra	19
3.2. Instrumentos utilizados	20
3.2.1. Questionário Sociodemográfico	20
3.2.2. <i>Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood</i>	20
3.2.3. <i>Academic Major Satisfaction Scale</i>	21
3.2.4. <i>Career Adapt-Abilities Scale</i>	21
3.2.5. Escala de Certeza Vocacional	22
3.2.6. <i>Indecisiveness Scale</i>	22
3.3. Procedimentos adotados	23
IV – Resultados	23
V – Discussão	30
VI – Conclusões	35
Bibliografia	35

Introdução

Diversos autores destacam que as condições para se “ser adulto”, parecem ter-se alterado, na medida em que as tarefas desenvolvimentais associadas a este período de vida se tornaram mais exigentes do ponto de vista social e psicológico.

A adulez emergente é uma das dimensões abordadas neste trabalho e é visível através da multiplicidade de percursos de transição e do adiamento dos papéis tradicionais de adulto em geral, ou seja, manifesta-se sob condições que abrem a possibilidade dos jovens usufruírem de um período de exploração independente.

Abordar a indecisão vocacional como construto psicológico relevante da psicologia vocacional implica tomar em consideração o processo de decisão vocacional que, atualmente, ocupa o lugar central em inúmeras abordagens do comportamento e desenvolvimento vocacionais.

Este trabalho, aborda as dimensões da adulez emergente, adaptabilidade de carreira, indecisividade, satisfação com o curso e certeza vocacional, de forma que estas possam ser estudadas em estudantes do ensino superior português.

Este trabalho divide-se fundamentalmente em duas partes, uma que engloba o enquadramento concetual, onde é feita uma revisão exaustiva da literatura e uma outra parte em que é feito o estudo das variáveis em questão e onde são discutidos os resultados de acordo com a revisão de literatura.

I – Enquadramento conceptual

1.1. A Adulez Emergente

Perante o tema, é pertinente clarificar o termo jovem adulto. Para isso, e para fazer uma breve abordagem histórica do conceito, é importante perceber que esta etapa é recente no estudo do

desenvolvimento humano, não só pela dificuldade de clarificar o período etário que representa bem como por se situar entre duas etapas de peso: a adolescência e a adultez (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007). Assim, o desenvolvimento do jovem adulto é influenciado por todos os acontecimentos e experiências desde a infância à adolescência. As mudanças que ocorrem nesta fase, sejam elas de carácter cognitivo, comportamental e de personalidade, não se devem tanto a mudanças biológicas, mas a uma multiplicidade de situações pessoais, sociais e culturais vivenciadas pelo sujeito. O sujeito passa assim por modificações significativas a nível social e emocional, que resultam da interligação de fatores desenvolvimentais como, o prolongamento da escolaridade e consequente término adiado da formação escolar e profissional, a dependência económica dos pais, familiares ou de entidades financeiras, a posterior e progressiva independência e consequente mobilidade física e social como resultado do aumento do poder de gestão financeira, o progressivo distanciamento do núcleo familiar primário, a aproximação a novos contextos sociais e culturais, a necessidade de maior exploração, comunicação e criatividade como resultado de exigências internas e externas (Tavares et al., 2007). A que se deve então este aumento abismal de procura de melhores oportunidades, prolongamento do estudo, período de incerteza quanto ao futuro próximo?

1.1.1. A Teoria da Adultez Emergente de Arnett

Nas sociedades contemporâneas, uma conjugação de fatores sociais, políticos e económicos, tem contribuído para a ocorrência de profundas alterações no processo de transição para a idade adulta (Ferreira & Jorge, 2008). A existência de um mercado de trabalho cada vez mais complexo e competitivo (Arnett, 2004) tem conduzido a percursos escolares também eles mais longos e consequentemente a entrada no mundo do trabalho mais tardia e instável (Rivera, Cruz, & Muñoz, 2011). Assim, assiste-se progressivamente a um

prolongamento do período de dependência dos jovens em relação à família de origem. A emergência de novos valores na sociedade, cria também, condições para o aparecimento de projetos e estilos de vida alternativos que escapam à sequência normativa de passagem para a vida adulta. Deste modo, os acontecimentos sociais que tradicionalmente marcavam a entrada na idade adulta como a conclusão dos estudos, o ingresso no mundo do trabalho, a saída de casa dos pais, o casamento, a parentalidade, assumem hoje contornos menos lineares, perdendo o valor legitimador do estatuto de adulto, especialmente sobretudo em jovens com formação académica superior e de origem urbana. Assim, alguns autores, destacam que as condições para se “ser adulto” parecem ter-se alterado, na medida em que as tarefas desenvolvimentais associadas a este período de vida se tornaram mais exigentes do ponto de vista psicológico e social (Arnett, 2004; Ferreira & Ferreira, 2001; Ferreira & Jorge, 2008; Mendonça, Andrade, & Fontaine, 2009).

Recentemente, Arnett (2000, 2004) propõe, não apenas o aparecimento de um novo conceito, mas a definição de um novo período de desenvolvimento nas sociedades industriais que se situa entre os 18 e os 25 anos e implica tarefas e características distintas. Considera-se ainda que este processo se inicia na adolescência, mas que se intensifica na adultez emergente, tratando-se pois de períodos de vida distintos, ao nível do amor, do trabalho e de outros fatores (Ferreira & Jorge, 2008). Justifica-se a necessidade de uma nova terminologia pela plasticidade, volatilidade e heterogeneidade que caracteriza este período e o torna distinto da adolescência, sem que, ao mesmo tempo, se tenham assumido por completo as responsabilidades da vida adulta. Nesta proposta, está implícita, porém, a componente cultural e histórica que é indispensável para compreender porque razão este período de vida não é universal, isto é, não é vivenciado do mesmo modo, não possui a mesma duração, em todas as culturas e em todas as pessoas (Brandão, Saraiva, & Matos, 2012; Barrera-Herrera, & Vinet, 2017).

Esta nova etapa de desenvolvimento é caracterizada por cinco dimensões (Arnett, 2000, 2004; Reifman, Arnett, & Colwell, 2007):

1. a idade das explorações identitárias, porque a moratória psicossocial que Erikson (1968), descreve, é agora normativa e acontece na adultez emergente;
2. a idade em que não se é adolescente nem adulto (sentir-se entre), porque a maioria dos adultos emergentes sentem que não são mais adolescentes, mas também não se sentem totalmente adultos;
3. a idade das possibilidades, porque tende a ser um período de vida otimista, tendo variedade em potenciais companheiros, oportunidades de trabalho, causas sociais, e outro tipo de compromissos os quais são entendidos pelos adultos emergentes como sendo disponíveis;
4. a idade em que está centrado em si próprio, porque à medida que os adultos emergentes exploram essas possibilidades, assumem, simultaneamente, uma maior independência e responsabilidade por si mesmos, comparativamente como quando eram mais novos, mas com uma sensação de liberdade pessoal considerável;
5. a idade da instabilidade, considerando que as quatro dimensões listadas até agora parecem referir-se num tom relativamente favorável às experiências de explorar opções de vida e "avançar" para a idade adulta, também é provável que os adultos emergentes experimentem aspectos negativos da transição. O grande número de escolhas disponíveis e posições de escolha em que as decisões são concebidas podem fazer com que os indivíduos se sintam sobrecarregados (Robbins & Wilner, 2001 *cit in* Reifman et al., 2007). Além disso, a mudança também é perturbadora, e alguns indivíduos podem sentir falta (ou sentir que não têm) confiança e recursos para ter sucesso.

As dimensões da instabilidade e das possibilidades estão relacionadas, principalmente com a diversidade de percursos que procedem da conclusão do ensino secundário e da saída de casa dos pais e que proporcionam as condições para os jovens explorarem o domínio da educação, do amor e do trabalho, já que os pais não exercem tanto controlo e os indivíduos ainda não assumem papéis institucionais como marido e mulher, pai ou mãe, que colocam constrangimentos à mobilidade e exploração (Arnett, 2006).

Estudos feitos com adultos emergentes americanos revelam a manifestação de um sentimento subjetivo de não se sentirem nem adolescentes nem adultos, sendo que nesta esfera social existem significados ambíguos e indefinidos associados a este período.

Os adultos emergentes são assim descritos como centrados em si próprios, livres para explorar e realizar escolhas independentes e investidos em compreender qual é o seu lugar no mundo e os objetivos que pretendem atingir (Arnett, 2006). É esta conjuntura sociocultural e a emergência de novas estruturas cognitivas que permitem uma maior compreensão e reflexão acerca de si próprios e a exploração identitária, antes de se realizarem compromissos e escolhas mais definitivas (Labouvie-Vief, 2006).

1.1.2. Formação da identidade na adultez emergente

Uma das características mais marcantes da adultez emergente é que esta representa uma extensão da moratória psicossocial de Erikson (1968), ou seja, este processo de formação estende-se e intensifica-se na adultez emergente, período durante o qual a juventude é livre para explorar potenciais alternativas de identidade sem ter de assumir compromissos adultos permanentes. Apesar disso, para Erikson (1968), o estágio de identidade surge potencialmente como um período para aumentar as capacidades do ego, como habilidades e forças, e dominar dificuldades e obstáculos apresentados pelo ambiente social. Novamente, no entanto, sem os obstáculos sociais e estruturais, o

sucesso da moratória psicossocial para qualquer indivíduo é provavelmente influenciado na medida em que ele ou ela adota uma estratégia consoante com a individualização do desenvolvimento (Côté, 2002 *cit in* Schwartz, Côté, & Arnett, 2005). Os indivíduos que adotam uma estratégia de individualização padrão podem perder as oportunidades de formação de identidade fornecidas pela moratória psicossocial durante o período emergente do adulto.

Neste ponto, não está claro como as experiências de quem não frequenta a universidade se comparam com as experiências daqueles que a frequentam, a nível de elementos de formação de identidade de adultos emergentes. Sem a moratória psicossocial oferecida pelo cenário universitário, pode ocorrer uma menor exploração de identidade, especialmente entre aqueles, cujo papel no mercado de trabalho é marginal. Algumas preocupações foram levantadas sobre a "Metade esquecida" de adultos emergentes que não frequentaram a faculdade. Para a metade esquecida, de acordo Halperin (2001) com os rendimentos diminuíram cerca de 20% para 30% nas últimas duas décadas, e a falta de recomendações avançadas podem constituir um grave obstáculo na carreira (Schwartz et al., 2005; Piotrowski, 2013). Por outro lado, é possível que ocorram outras formas de exploração de identidade. Infelizmente, os conjuntos de dados existentes não nos permitem examinar como o processo de individualização difere entre esses dois segmentos da população; no entanto, pode assumir-se que algumas formas padrão e a individualização desenvolvimental ocorrem em ambos (Schwartz et al., 2005).

Uma perspectiva interessante também é a de Marcia (1980) que afirma que a melhor forma de construir uma identidade estável e bem desenvolvida é fazendo escolhas independentes, apoiadas por experiências prévias, argumentando assim, que a formação da identidade envolve dois processos que se sucedem: o processo de crise (exploração) – exploração de várias alternativas e estilos de vida e de experiência de novos papéis, todos característicos do início da

adolescência e em segundo, o processo do compromisso - resultante de uma decisão sobre uma das alternativas, típica do final da adolescência e início da idade adulta. A interseção dessas duas dimensões (exploração e compromisso) permite que se distingam quatro estádios de identidade diferentes associados à intensidade da exploração e à realização de um compromisso ou não: realização de identidade (alta exploração, presença de compromissos), moratória (alta exploração, falta de compromissos), o encerramento da identidade (baixa exploração, presença de compromissos) e a difusão de identidade (baixa exploração, falta de compromissos) (Piotrowski, 2013).

1.1.3. A adulez emergente e o contexto português

A sociedade portuguesa parece manifestar características que denunciam a presença desta fase desenvolvimental. Durante as últimas décadas, tem-se assistido ao prolongamento das trajectórias escolares e ao conseqüente adiamento dos processos de transição para o mercado de trabalho, assim como a um aumento progressivo nas idades do casamento e do nascimento do primeiro filho, principalmente em jovens com formação universitária. Desde os anos 90 que se verifica um aumento significativo de idade do casamento, já que antes de 1990, a idade média para casar para os homens era de 26.2 anos e para as mulheres era de 24.2 anos. A partir dos anos 90, as idades médias para casar são de 28.6 anos para os homens e 26.9 anos para as mulheres (Mendonça et al., 2009). Dados do Eurostat (2009), demonstram que em 2007 as mulheres saem de casa em média aos 28.5 anos e os homens aos 29.5 anos (Brandão et al., 2012).

De acordo com Guerreiro e Abrantes (2004) a massificação do ensino superior alterou significativamente os trajectos e projectos dos jovens portugueses, constituindo um contexto que proporcionou o adiamento da transição para a vida adulta, amplificou as expectativas em relação ao futuro e causou uma maior diversificação do perfil social dos jovens (Mendonça et al., 2009). O acesso ao estatuto de adulto

passa agora por um período de indeterminação e implica muitas vezes o recurso ao apoio parental em termos financeiros e residenciais (Mendonça et al., 2009; Brandão et al., 2012). De facto, um dos aspectos que caracteriza a transição para a idade adulta é a independência económica relativamente à família de origem. Apesar deste aspecto ser eminentemente cultural, alguns indicadores, para o nosso país, assinalam que a independência económica é considerada bastante importante pelos jovens, embora dificilmente alcançável (Brandão et al., 2012). Intimamente associada a estes factores de natureza económica, a coabitação entre gerações tem-se tornado uma realidade mais comum em Portugal, assim como noutros países do Sul da Europa (Brandão et al., 2012). Os estudos efetuados, junto de jovens portugueses, em fase de transição para a idade adulta, concluem que estes têm uma visão da vida a dois tempos: um primeiro período isento de grandes responsabilidades e dedicado à experimentação e aventura, seguido de um momento de responsabilidade e estabilidade, onde os projectos familiares começam a ser implementados (Guerreiro & Abrantes, 2004). Deste modo, a transição para a idade adulta é vista como um período relativamente longo, após a adolescência, em que a vida é vivida descontraidamente e descomprometida e onde é suposto os jovens “gozarem a vida” e aproveitar ao máximo as oportunidades que surgem. Os jovens portugueses pretendem durante a terceira década da vida aderir a este modelo de vida hedonista, para a partir dos 30 anos, “assentar e assumir compromissos”, isto é, integrar padrões de vida mais convencionais. É possível, deste modo, encontrar nesta visão da juventude portuguesa a manifestação deste período de adultez emergente, conceptualizada por Arnett a partir da sociedade norte americana (Mendonça et al., 2009).

1.2. Indecisão Vocacional

No início do século XX, a psicologia vocacional emergiu com os factores económicos, sociais, ideológicos e científicos, de acordo com Crites (1981), o que está estreitamente interligado às escolhas que os

indivíduos enfrentam face à oferta de alternativas educacionais e profissionais que têm à sua disposição (Santos, 2007). Podemos então, concluir que o processo de decisão vocacional é um tema presente na psicologia vocacional desde que esta surgiu (Santos, 2005, 2007). Frank Parsons (1909), publica a obra *Choosing a Vocation*, em que resume o processo de escolha vocacional, distinguindo três grandes fatores: “(1) uma compreensão clara de si próprio, das suas capacidades, aptidões, interesses, ambições, recursos, limitações e as suas causas; (2) um conhecimento dos requisitos e condições de sucesso, vantagens e desvantagens, compensação, oportunidades e expectativas em diferentes tipos de trabalho; (3) um raciocínio verdadeiro [*true reasoning*] sobre as relações entre estes dois grupos de factores” (Santos, 2007, p.12).

A indecisão vocacional constitui um domínio de investigação particularmente importante no âmbito das variáveis individuais relacionadas com o processo de decisão. Crites (1969) definiu indecisão vocacional como “(...) a incapacidade do indivíduo em seleccionar ou comprometer-se com um determinado rumo de acção que terá como consequência a sua preparação e ingresso numa profissão específica” (Santos, 2007, p. 20).

Para Dosnon (1996) a “(...) indecisão vocacional é operacionalizada por um acontecimento comportamental, pela ausência da formulação de uma escolha escolar e profissional (...) e pela expressão de incerteza, de uma falta de confiança face a esta escolha” (Santos, 2007, p. 21).

Forner (2001a), apresenta uma definição um pouco mais elaborada, “Qualificamos de ‘vocacional’ a indecisão que diz respeito às questões de carreira, às questões de formação e de actividade profissional. (...) Nesta indecisão vocacional podemos distinguir dois aspetos específicos: a indecisão que diz respeito à via de formação a seguir (...) (indecisão ‘escolar’) e a indecisão que diz respeito à futura actividade profissional (...) (indecisão ‘profissional’)” (Santos, 2007,

p21).

Estas definições fazem emergir duas características que devemos salientar: em primeiro, a indecisão vocacional é definida pela negativa, ou seja, o conceito é descrito pelo que o indivíduo é incapaz de fazer, isto é, efetuar escolhas de natureza vocacional. Em segundo, a dificuldade em efetuar uma escolha vocacional remete-nos para o contexto social mais alargado que enquadra o desenvolvimento vocacional dos indivíduos. As estruturas dos sistemas educacionais e profissionais, cuja organização se encontra dependente da evolução histórico-social, influenciam profundamente as ocasiões em que se torna necessário explorar alternativas, tomar decisões e realizar investimentos ao nível educacional e profissional (Santos, 2005, 2007).

Muita da ansiedade que os sujeitos indecisos experimentam, deriva da enorme pressão social para que formulem planos vocacionais desde muito cedo. É bastante sensato que se avaliem, no entanto, cuidadosamente as alternativas escolares e profissionais existentes antes de qualquer decisão, especialmente num quadro de elevado número de mudanças ao nível do mercado de trabalho, bem como das profissões. Grites (1981, 1983) sugere que a indecisão vocacional pode constituir, neste contexto, a melhor de todas as decisões, na medida em que a exploração de alternativas vocacionais existentes poderia diminuir a possibilidade de uma escolha precipitada e ditada, em muitos casos, por pressões externas, nomeadamente por pais, professores e colegas de escola. Um período de indecisão começou a ser considerado, então, um momento normativo no decurso do desenvolvimento vocacional (Santos, 2000). Todavia, determinados sujeitos não conseguem fazer escolhas nem no domínio escolar, nem no domínio profissional.

Tyler (1969) postula a indecisão generalizada como aquela que ultrapassa o domínio vocacional e que emerge repetidamente noutras áreas da vida do sujeito, mesmo quando parecem estar reunidas todas as condições para que se possa tomar uma decisão, verificam-se assim,

hesitações e dificuldades por parte de alguns sujeitos que se centram em problemas de natureza pessoal e não em questões específicas relacionadas com a escolha vocacional propriamente dita. Esta autora foi a primeira a escrever de forma mais sistemática sobre a indecisividade (Santos, 2005, 2007).

A indecisividade constitui um tipo de indecisão vocacional que se caracteriza pela dificuldade em efetuar escolhas em vários domínios de vida para além da dimensão da carreira. Embora inicialmente a indecisão vocacional fosse considerada um construto unidimensional, alguns autores começaram a sustentar, desde meados da década de 60, que os indivíduos vocacionalmente indecisos podiam apresentar diferentes perfis de características psicológicas (Santos & Ferreira, 2015). A maioria dos indivíduos experiencia um tipo de indecisão normativa que é adequada ao plano do desenvolvimento vocacional (Santos, Ferreira, & Gonçalves, 2014). De facto, de acordo com teorias clássicas de escolha e desenvolvimento vocacionais de Super (1957) e Tiedeman (1961), um período de exploração do self e do contexto constitui uma condição necessária para efetuar uma escolha amadurecida (Santos, 2013; Santos & Ferreira, 2015). Quando os indivíduos se encontram envolvidos num processo de exploração vocacional, o seu grau de decisão vocacional tende a ser baixo. Este tipo de indecisão, foi designada de indecisão de desenvolvimento e pode ser considerada uma fase transitória de um processo normativo de desenvolvimento vocacional. Contudo, para alguns indivíduos, decidir é uma tarefa difícil para a maioria das escolhas que têm que realizar. A indecisividade, também designada indecisão vocacional crónica de acordo com Fuqua e Hartman (1983), constitui um traço estável de funcionamento psicológico que se encontra presente noutros domínios de vida, não sendo exclusivo da dimensão vocacional (Santos & Ferreira, 2015). Os indivíduos indecisivos apresentam algumas características que sugerem baixos níveis de ajustamento e desenvolvimento psicológicos, podendo concluir-se, portanto, que a

indecisividade não deve ser considerada como um tipo normativo de indecisão vocacional (Santos, 2007, 2013).

A relação entre a indecisão generalizada e a psicopatologia constitui um tópico de interesse que foi analisado por alguns investigadores. Este problema foi analisado à luz de um entendimento psicodinâmico da psicopatologia, com implicações práticas dos psicólogos que intervêm no aconselhamento vocacional de adolescentes. Permite obter indicadores para avaliar se o problema é ou não de indecisão vocacional crónica e tendo por objetivo uma intervenção para ajudar o jovem a situar e a trabalhar o problema vocacional no quadro mais alargado do seu funcionamento psicossocial. O recurso a esta prática psicológica pretende apenas evidenciar padrões de funcionamento mental que podem contribuir para a indecisão no âmbito da escolha vocacional (Cardoso & Campos, 2008).

1.3. Adaptabilidade de Carreira

A adaptabilidade de carreira é definida como um construto psicossocial que denota a prontidão com que o indivíduo lida com as diferentes tarefas vocacionais e com as transições de carreira (Savickas, 2009a, 2009b, 2009c). Diz assim respeito ao esforço que os indivíduos fazem (*What do people do?*) para implementar o *self* às múltiplas situações ocupacionais, convocando para tal diversas respostas de *coping*, sendo que este processo é particularmente importante aquando da transição entre a formação académica e o mundo do trabalho, e porque surge fortemente associada à perceção de controlo. A adaptabilidade de carreira pode assim ser particularmente relevante nos níveis de confiança com que os estudantes do ensino superior encaram e resolvem as tarefas associadas à transição para o mundo do trabalho (Creed et al., 2009; Koen, Klehe, & Van Vianen, 2013 *cit in* Gamboa, Paixão, & Palma, 2014).

Savickas e Porfeli (2012), começam por explicar o significado de

to adapt que significa em Latim ajustar-se ou ligar-se. Ao longo do tempo, foram elaboradas distinções subtis usando a raiz da palavra trabalho incluindo adaptatividade, adaptabilidade, adaptando e adaptação. Na teoria de Savickas (2005) estas palavras denotam uma sequência que varia entre prontidão adaptativa, recursos de adaptabilidade, adaptando as respostas e resultados de adaptação (Savickas & Porfeli, 2012). As pessoas estão mais ou menos preparadas para a mudança, mas diferem nos recursos que manobram para mudar, demonstram mais ou menos alteração quando a mudança é necessária e como resultado, tornam-se mais ou menos integrados nos papéis de vida ao longo dos tempos. Considerando as constantes mudanças naturais dos indivíduos e dos seus contextos, a adaptatividade, a adaptabilidade, o “adaptando” e a adaptação de um indivíduo variam consoante os estados de ativação com mudanças relativas no equilíbrio e harmonia pessoa-ambiente sendo a causa e consequência da ativação. Os autores Savickas e Porfeli (2012) preocuparam-se em explicar os conceitos detalhadamente sendo: (1) adaptação – ver a construção de carreira como uma série de tentativas de implementação do autoconceito nos papéis do trabalho, concentrando a atenção na adaptação a uma série de transições como da escola para o emprego, de emprego para emprego, e de ocupação para ocupação. As pessoas constroem carreiras usando estratégias adaptativas que implementam a sua personalidade no trabalho. Esta adaptação é guiada e motivada pelo objetivo de ter necessidades internas e oportunidades exteriores em harmonia com a amplitude de um bom ajustamento na presente atividade entre as preocupações passadas dos indivíduos e as aspirações atuais. Adaptação ou o ajustamento bem conseguido, é indicado pelo sucesso, satisfação e desenvolvimento; (2) estar em adaptação – a adaptação é a consequência de “estar em adaptação”, isto é, de acordo com Ployhart e Bliese (2006) representa comportamentos adaptativos que direcionam condições de mudança. A adaptação de carreira envolve tarefas de domínio de desenvolvimento vocacional, *coping* com transições

ocupacionais e ajustamento aos traumas de trabalho e contingências. Esta teoria vê a adaptação a estas tarefas, transições e traumas como promoção principalmente por cinco conjuntos de comportamentos, cada um nominado de acordo com as suas funções adaptativas: *orientation* (orientação), *exploration* (exploração), *establishment* (estabelecimento), *management* (gestão) e *disengagement* (separação). Estas atividades formam um ciclo de performance adaptativa que se repete quando o indivíduo necessita de se ajustar a um contexto em mudança; (3) adaptatividade – traço de personalidade de flexibilidade ou disposição para a mudança. A disposição para conhecer o desequilíbrio de carreira ou transição com respostas ajustadas denotam adaptabilidade. Quando isto não se verifica, o indivíduo necessita de se adaptar ao desequilíbrio, mudando o seu self, o contexto, ou ambos. Muitas vezes, as acomodações necessárias normalmente provocam sentimentos de angústia estimulando motivação e reforçando a vontade de se adaptar; (4) adaptabilidade – a adaptabilidade de carreira é um construto psicossocial que denota os recursos dos indivíduos para o *coping* com tarefas atuais e antecipação de tarefas, transições, traumas nos papéis ocupacionais que, até certo ponto foram grandes ou pequenos, depois da integração social. Os recursos da adaptabilidade da carreira são os pontos fortes de autorregulação ou capacidades que uma pessoa consegue traçar para resolver traumas.

O modelo estrutural da adaptabilidade de carreira, proposto por Savickas (2005) apresenta-se decomposto em três níveis de análise. O primeiro nível superior e abstracto, contempla quatro dimensões da adaptabilidade de carreira, em termos de função (4 C's): preocupação (*concern*), controlo (*control*), curiosidade (*curiosity*) e confiança (*confidence*), que correspondem a estratégias e recursos adaptativos gerais que os indivíduos utilizam para gerir tarefas críticas, transições e traumas (por exemplo, o episódio de desemprego) ao longo do seu percurso de construção de carreira. Em segundo lugar, o nível intermédio, que articula as diferentes variáveis, funcionais e

homogéneas para cada uma das quatro dimensões globais, tendo em conta as atitudes, crenças e competências específicas – ABC’s da construção de carreira (*attitudes, beliefs, competencies*) – cuja função primordial é modelar os comportamentos utilizados pelos indivíduos para lidar com as tarefas de desenvolvimento, negociação das transições de carreira e resolução de traumas pessoais. Por último, o terceiro nível, assume-se como o mais concreto de todos, no qual se dá especial ênfase às competências cognitivas que moldam os comportamentos vocacionais, patentes nas respostas de confronto que os indivíduos usam para produzir e construir as suas carreiras. As dimensões adaptativas correspondem a respostas a questões específicas de carreira, tais como “Terei um futuro?” (preocupação), “Quem é o dono do meu futuro?” (controlo), “O que fazer com o meu futuro?” (curiosidade) e “Posso fazê-lo?” (confiança pessoal) (Silva, 2011).

Segundo Savickas (2005), a competência adaptativa está patente em indivíduos que possuem adaptabilidade de carreira, ou seja, indivíduos que se preocupam com o seu futuro enquanto trabalhadores; aumentam o seu grau de controlo pessoal no que respeita ao futuro profissional; exploram e revelam curiosidade relativamente aos eu’s possíveis e cenários futuros; e adquirem e fortalecem a confiança necessária para alcançar e concretizar aspirações futuras (Silva, 2011).

De acordo com Gamboa, Paixão e Palma (2014), consegue perceber-se a multiplicidade de áreas onde a adaptabilidade de carreira tem impacto:

De um modo geral, a adaptabilidade de carreira tem impacto na satisfação com a vida (Hirschi, 2009; Soresi, Nota, & Ferrari, 2012), nas estratégias de procura de emprego (Koen, Klehe, Van Vianen, Zikic, & Nauta, 2010), na qualidade do reemprego (Zikic & Klehe, 2006), na rotatividade profissional (Klehe, Zikic, Van Vianen, & De Pater, 2011), no ajustamento à universidade (Gamboa & Vieira, 2011; Soares & Taveira, 1998), e no sucesso subjetivo no âmbito da carreira (Zacher, 2014). (p. 137)

A adaptabilidade de carreira surge fortemente associada à perceção de controlo e pode ser particularmente relevante nos níveis de

confiança com que os estudantes do ensino superior encaram e resolvem as tarefas associadas à transição para o mundo do trabalho (Gamboa, et al.,2014).

1.4. A Satisfação no trabalho

Apesar de os indivíduos enfrentarem muitas tarefas de desenvolvimento de carreira ao longo da sua vida académica e pessoal, escolher uma carreira satisfatória é um dos principais desafios de desenvolvimento (Super, 1953).

Assim, de acordo com Nauta (2007):

Muitas teorias vocacionais são direcionadas para explicar a variabilidade do grau em que as pessoas conquistam a satisfação no trabalho. Por exemplo, a satisfação no trabalho foi conceituada como resultante da congruência entre os interesses de uma pessoa e o ambiente de trabalho (Holland, 1997), como correspondência entre os valores de uma pessoa e o padrão de reforço do ambiente de trabalho (Dawis & Lofquist, 1984) e como a implementação bem-sucedida do autoconceito de um indivíduo (Super, 1953). (p.446)

Ajudar os clientes a identificar uma ou mais profissões potencialmente satisfatórias também é um objetivo comum de orientação profissional, utilizando os inventários de interesse e valores frequentemente, sendo administrados para ajudar os clientes a explorar como suas características pessoais se encaixam no mundo do trabalho, com a suposição de que uma boa combinação resultará em satisfação (Nauta, 2007).

A satisfação no trabalho representa um objetivo importante no aconselhamento de carreira sendo por isso considerado um indicador de tomada de decisão de carreira efetiva.

Embora seja lógico avaliar a satisfação no trabalho ao avaliar teorias ou intervenções de carreira entre os adultos que trabalham, quando os clientes ou participantes da pesquisa são estudantes universitários, a satisfação no trabalho é bastante distal, já que pode ser de anos até que uma escolha de carreira seja implementada.

Um índice mais proximal da eficácia das decisões de carreira ou

A Adulterez Emergente e a Indecisão Vocacional: Um estudo com alunos do ensino superior português

Joana Helena Andrade Marques de Carvalho (e-mail: jmarquescarvalho46@gmail.com) 2017

intervenção entre estudantes universitários é a satisfação com o curso. Para os estudantes, a satisfação com o curso é análoga à satisfação no trabalho, porque, tal como os ambientes de trabalho, os ambientes académicos variam em relação aos padrões de reforço, oportunidades para usar várias habilidades e interesses, e oportunidades para implementar o próprio *self*.

A importância da satisfação com o curso pode ser vista de várias perspetivas diferentes. Primeiro, a satisfação, ou mais precisamente, a insatisfação, com o curso académico é um dos fatores determinantes da mudança de curso, o que se torna um processo disruptivo, consecutivo e demorado que afeta cerca de 50% a 75% de todos os estudantes universitários segundo dados de Pascarella e Terenzini (1991) e Steel e McDonald (2000). Além disso, embora haja poucas pesquisas sobre a relação entre a satisfação com o curso e o desempenho académico, pelo menos num estudo de Guan, Shiye, Liu e Yum (2006) foi encontrada uma relação positiva entre a satisfação com o curso e a média de notas. A satisfação de um aluno com o seu curso foi encontrada relacionada ao nível geral do seu bem-estar e satisfação para com a vida dos estudantes universitários, que por sua vez, tem sido precursor da retirada e abandono da faculdade (Logue, Lounsbury, Gupta, & Leong, 2007).

Um estudante que pretende ser médico pode estar satisfeito com a escolha de um curso em biologia e estar insatisfeito com a qualidade do ensino daquele curso em determinada instituição. Assim, é importante usar medidas compatíveis com a teoria testada (Tinsley, 2000 *cit in* Nauta, 2007). Ao avaliar o resultado das intervenções de carreira ou ao investigar questões teóricas relacionadas com tomada de decisão, é importante avaliar a satisfação com a escolha do curso. A satisfação global foi raramente avaliada. Quando a satisfação com o curso é avaliada globalmente, normalmente é medida com um único item como autores como Camp e Chartrand (1992), Chartrand e colaboradores (1992), Leong e colaboradores (2005) Sherrick,

Davenport e Colina (1970), Wachowiak (1972) e Ware e Pogge (1980) defenderam, que pode não ter confiabilidade, ou com uma medida que possui propriedades psicométricas desconhecidas (Morrow, 1971; Nelson, 1982 *cit in* Nauta, 2007).

É assim identificada, a necessidade de uma medida de satisfação multi-item com propriedades psicométricas sólidas e válidas (Camp & Chartrand, 1992; Lounsbury, Park, Sundstrom, Williamson, & Pemberton, 2004 *cit in* Nauta, 2007).

II - Objectivos

O objetivo principal da presente investigação, fundamentada pelo enquadramento teórico exposto, é analisar o impacto das dimensões da adulter emergente e da adaptabilidade, bem como da satisfação com o curso na indecisividade.

Para a realização do estudo, utilizaram-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Existem diferenças significativas nas dimensões da adulter emergente, adaptabilidade, indecisividade, satisfação académica e certeza vocacional em função do sexo.

Hipótese 2: Existem relações significativas entre as dimensões da adulter emergente e a adaptabilidade.

Hipótese 3: Existem relações significativas entre as dimensões da adulter emergente e a certeza vocacional.

Hipótese 4: Há uma relação negativa entre a certeza vocacional e a indecisividade.

Hipótese 5: A satisfação com o curso é melhor preditor da certeza vocacional do que a adulter emergente e a adaptabilidade.

Hipótese 6: As dimensões da adulter emergente e da adaptabilidade são melhores preditoras da indecisividade do que a satisfação com o curso.

III - Metodologia

3.1. Amostra

Para este estudo foi recolhida uma amostra de 177 sujeitos que frequentam o ensino superior de várias universidades do país.

Dos 177 sujeitos da amostra, 93 são do sexo masculino (52.5%) e 84 do sexo feminino (47.5%). As idades dos sujeitos situam-se entre 18 e 38 anos. De acordo com os dados observados, pode afirmar-se que a amostra é bastante diversificada no que respeita aos cursos frequentados pelos sujeitos, não pertencendo só à Universidade de Coimbra. Quanto ao estado civil, 94.9% dos respondentes afirmam ser solteiros, 1.1% casados e .6% divorciados, não tendo respondido a esta questão 6 pessoas, correspondente a 3.4%. Uma outra questão integrada no questionário sociodemográfico, foi a questão da reprovação, verificando-se que 72.3% dos alunos nunca reprovaram, 25.4% já reprovaram e 4 pessoas não responderam a esta questão, o que corresponde a 2.3%. É de referir que 80.2% entraram no curso em 1^a opção, 10.2% entraram na 2^a opção, 3.4% na 3^a opção e 5.6% noutra opção, nesta questão, uma pessoa não respondeu, sendo a percentagem correspondente de .6%. Quanto ao local de residência verifica-se que 50.8% vivem num apartamento com outros estudantes, 32.8 não saíram de casa dos pais, 4.5% numa residência universitária, 4.5% vivem sozinhos, 3.4% numa casa ou apartamento com familiares e 1.7% indicam noutro local, não respondendo a esta questão 4 pessoas correspondendo a 2.3%. Relativamente à situação laboral, 87.6% dos estudantes encontram-se só a estudar, 6.8% encontram-se a trabalhar em *part-time* e 4.5% encontram-se a trabalhar em *full-time*, não tendo respondido 2 pessoas equivalentes a 1.1%. Foi também perguntado se queriam manter-se no curso atual, pelo que 95.5% dos respondentes afirma que sim e 3.4% afirma que não, não tendo respondido à questão 2 pessoas, o correspondente a 1.1%. Tendo em conta a área de residência, verifica-se que 60.5% das pessoas pertencem a uma área de

residência predominantemente urbana, 22% a uma área moderadamente urbana e 16.4% a uma área predominantemente rural, não tendo respondido a esta questão 2 pessoas correspondendo a 1.1%. De acordo com o vencimento mensal do agregado familiar, tem-se 17.5% dos respondentes a responder menos de 1000 euros, e 9% a mais de 3000, encontrando-se os restantes entre estes valores, atingindo a maior percentagem 37.9% entre 1000 e 1500 mensais. Destaca-se a última questão apresentada, sendo esta “Achas que já atingiste a idade adulta?” com 51.4% a responder que sim, 10.2% que não e 37.9% a afirmar que sim e não, não tendo respondido à questão uma pessoa, o correspondente a uma percentagem de .6%.

Para a análise destas estatísticas, recorreu-se ao programa de tratamento de dados SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 22.0.

3.2. Instrumentos utilizados

Para este estudo, foi utilizado um protocolo de investigação que incluía um questionário sociodemográfico e seis instrumentos distintos, descritos seguidamente.

3.2.1. Questionário sociodemográfico

Foi elaborado um breve conjunto de questões relativas ao género, idade, curso a frequentar, e o ano, bem como um conjunto de questões relativas à entrada na universidade, área de residência e vencimento mensal do agregado familiar terminando com uma importante questão para este estudo dada a temática envolvente “Achas que já atingiste a idade adulta?”.

3.2.2. *Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood*

A versão utilizada neste estudo foi a de Reifman, Arnett, & Colwell, 2007. O IDEA foi construído com o objetivo de se medir as diferenças entre os indivíduos na autoidentificação com os processos de

adulterez emergente. No desenvolvimento do IDEA, os autores criaram itens correspondentes às cinco dimensões da escala (idade de exploração identitária, idade de instabilidade, idade de possibilidades, idade de se sentir entre, idade de autofoco). Desenvolveram uma dimensão adicional, designada por outro foco, embora esta não fizesse parte da conceptualização principal da adulterez emergente, contrastando o autofoco (Reifman et al., 2007; Lisha, Grana, Sun, Rohrbach, Spruijt-Metz, Reifman, & Sussman, 2014). No que diz respeito às propriedades psicométricas do IDEA, as análises factorial, exploratória e confirmatória, levada a cabo pelos autores, suportam largamente a proposta conceptualizada de cinco subescalas da adulterez emergente, para além da outra subescala suplementar. A consistência interna (alpha) varia entre .70 e .85 (Reifman et al., 2007). No presente estudo o nível de consistência interna foi de (alfa de Cronbach) .85.

3.2.3. Academic Major Satisfaction Scale

A versão usada neste estudo foi a versão original (AMSS; Nauta, 2007), traduzida por Ferreira e Carvalho (2017), no sentido de perceber qual o nível de satisfação dos alunos perante o curso escolhido. O instrumento original é constituído por 6 questões, com uma escala de resposta de tipo Lickert com 5 pontos (1= discordo fortemente e 5=concordo fortemente). A consistência interna (alfa de Cronbach) no estudo de validação foi de .90 (Nauta, 2007). No presente estudo o valor de consistência interna foi de (alfa de Cronbach) .84.

3.2.4. Career Adapt-Abilities Scale

A versão usada foi a versão portuguesa da “Escala de Adaptabilidade de Carreira” (CAAS, Duarte, Soares, Fraga, Rafael, Lima, Paredes, Agostinho, & Djaló, 2012), a qual é composta por 28 itens, organizados equitativamente em quatro subescalas (com seis itens cada), correspondentes às diferentes dimensões da adaptabilidade de carreira, a saber: Preocupação (ex., item 4: Considero que sou capaz de

preparar -me para o futuro, $\alpha = .76$); Controlo (ex., item 9: Considero que sou capaz de tomar decisões por mim próprio(a), $\alpha = .69$); Curiosidade (ex., item 15: Considero que sou capaz de explorar aquilo que me rodeia, $\alpha = .78$); e Confiança (ex., item 24: Considero que sou capaz de desenvolver novas competências, $\alpha = .79$) (Savickas, & Porfeli, 2012; Duarte et al., 2012; Gamboa, Paixão, & Palma, 2014). A resposta aos itens é feita numa escala de tipo Likert (1 que corresponde a muito pouco, e 5 que corresponde a muito), sendo que as pontuações mais elevadas traduzem maiores níveis de adaptabilidade (Duarte, et al., 2012). A consistência interna (alpha de Cronbach) desta escala é de .90. No presente estudo o nível de consistência interna foi de (alfa de Cronbach) .94.

3.2.5. Escala de Certeza Vocacional

Escala de Certeza Vocacional (ECV; Santos, 1997), em que o individuo se depara com quatro perguntas e deve responder numa escala de tipo Likert de um a seis, em que o número um se refere a “Discordo Inteira-mente” e o número seis “Concordo Inteira-mente”. A administração deste instrumento permite obter o nível de certeza vocacional de cada sujeito sendo que, quanto mais elevado o resultado, maior o nível de certeza vocacional experienciado pelo sujeito. A totalidade da pontuação da escala resulta da soma da pontuação de todas as respostas, variando entre quatro e vinte e quatro pontos (Santos, 2007), sendo que os resultados elevados sugerem um maior nível de certeza vocacional. A consistência interna (alpha de Cronbach) no estudo inicial de validação foi de .85 (Santos, 1997; 2007). No presente estudo o nível de consistência interna foi de (alfa de Cronbach) de .71.

3.2.6. Indecisiveness Scale

Outro instrumento utilizado foi a *Indecisiveness Scale* (IS; Frost & Gross, 1993) uma das escalas mais usada para a investigação da indecisão generalizada apesar desta escala ter sido inicialmente

construída no campo da psicologia clínica e tem sido essencialmente utilizada no contexto da investigação sobre perturbações obsessivo-compulsivas (Antony, 2001; Frost & Gross, 1993; Frost, Krause, & Steketee, 1996; Frost & Shows, 1993; Gayton, Clavin, Clavin, & Broida, 1994; Rassin & Muris, 2005 *cit in* Santos, 2007). Embora raramente, tem sido usada no âmbito da psicologia vocacional (Santos & Coimbra, 2000; Santos, 2001; Germeijs & De Boeck, 2002 *cit in* Santos, 2007). Este instrumento é composto por 15 itens e tem como objetivo avaliar as emoções, os comportamentos e as cognições do sujeito. Os itens são respondidos numa escala de tipo Likert de 1 a 5 (em que 1 se refere a discordo fortemente e 5 a concordo fortemente). Os itens com cotações mais elevadas revelam um nível de indecisão mais proeminente (Santos & Ferreira, 2011). Neste estudo foi utilizada a escala traduzida em português por Santos (1997). Os valores da consistência interna (alfa de Cronbach) em diferentes estudos têm oscilado entre .80 e .90 (Santos & Ferreira, 2011). No presente estudo o nível de consistência interna foi de (alfa de Cronbach) .87.

3.3. Procedimentos adotados

A obtenção dos dados foi realizada de duas formas: entregando um protocolo de investigação em papel e através de respostas online pelo uso do programa limesurvey®, o que permitiu que estudantes de outras universidades do país pudessem responder. Os objetivos da investigação foram bem explicitados, sendo referido que os dados seriam tratados de acordo com todas as regras éticas e científicas respeitantes a este tipo de investigações. Os dados foram recolhidos entre janeiro e maio de 2017.

IV - Resultados

Tal como referido, a amostra constituída para este estudo é composta por 177 estudantes do ensino superior, sendo que 93 são do sexo masculino (52.5%) e 84 do sexo feminino (47.5%). O Quadro 1

apresenta as médias, desvios-padrão e teste t de student para as dimensões de adulez emergente (IDEA), satisfação com o curso (AMSS), adaptabilidade (CAAS), certeza vocacional (ECV), e indecisividade (IS) em função do sexo.

Quadro 1. Diferenças nas médias em função do sexo – teste t de Student

Dimensões	Sexo				Teste t de Student	
	Masculino		Feminino		t	p
	M	DP	M	DP		
Identidade (IDEA)	28.12	4.63	26.59	5.26	1.862	.065
Possibilidade (IDEA)	20.51	2.97	19.72	3.31	1.506	.134
Instabilidade (IDEA)	26.51	4.62	25.38	4.91	1.433	.154
Outro Foco (IDEA)	9.26	2.15	9.01	2.55	.631	.529
Auto Foco (IDEA)	23.88	3.22	23.96	3.03	-.142	.888
Estar entre (IDEA)	11.04	2.79	9.93	3.22	2.232	.027
Preocupação (CAAS)	24.08	3.55	23.36	4.05	1.046	.297
Controlo (CAAS)	24.95	3.59	24.83	3.65	.195	.846
Curiosidade (CAAS)	24.35	4.06	23.97	3.38	.572	.568
Confiança (CAAS)	24.31	3.58	22.97	4.05	2.125	.035
Satisfação com o curso (AMSS)	20.55	4.23	19.90	5.04	.812	.418
Certeza Vocacional (ECV)	19.08	3.56	18.53	3.91	.784	.435
Indecisividade (IS)	51.10	12.53	48.09	11.32	1.285	.202

Para se testar a primeira hipótese e verificar se existem diferenças significativas nas dimensões da adulez emergente, adaptabilidade, indecisividade, satisfação académica e certeza vocacional em função do sexo, utilizou-se o teste t de Student para diferença de médias (cf. Quadro 1), com grupos independentes. Com

base nos resultados, pode afirmar-se que apenas existem diferenças significativas entre os sexos no que respeita às dimensões Estar entre ($t=2.232$, $p=.027$) e Confiança ($t=2.125$, $p=.035$), com os homens a apresentar valores médios superiores às mulheres. Nas restantes, não são encontradas diferenças estatisticamente significativas. Esta análise permite concluir que apenas é possível confirmar parcialmente a hipótese 1 nas dimensões acima referidas.

Para o estudo das hipóteses 2, 3, 4 e 5, foram determinados os coeficientes de correlação de Pearson¹ entre as dimensões utilizadas (cf.

¹ Para interpretar os coeficientes de correlação de Pearson utilizou-se a classificação sugerida por Cohen (1988), segundo a qual: correlação inexistente $0,00 \geq r \leq 0,09$; correlação pequena $0,10 \geq r \leq 0,29$; correlação média $0,30 \geq r \leq 0,50$; correlação alta $r > 0,50$.

Quadro 2). Os resultados apresentam-se na tabela que se segue:

Quadro 2. Matriz de correlações entre as variáveis em estudo

Dimensões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1- Identidade	1												
2- Possibilidade	.429**	1											
3- Instabilidade	.392**	.122	1										
4- Outro foco	.189*	.045	.083	1									
5- Auto foco	.457**	.548**	-.064	.204*	1								
6- Estar entre	.476**	.286**	.304**	.039	.036	1							
7- Preocupação	.240**	.338**	-.127	.022	.361**	.026	1						
8- Controlo	.134	.286**	-.137	.026	.463**	-.2016*	.522**	1					
9- Curiosidade	.314**	.473**	-.041	-.015	.464**	-.038	.535**	.507**	1				
10- Confiança	.942**	.426**	.351**	.210*	.566**	.432**	.308**	.193*	.376**	1			
11- Satisfação com o curso	.121	.212*	-.291**	.068	.292**	.090	.374**	.321**	.216*	.166	1		
12- Certeza Vocacional	-.045	.121	-.155	.073	.173	-.059	.328**	.246**	.151	.011	.508**	1	
13- Indecisividade	.245*	-.046	.416**	.023	-.176	.378**	-.253**	-.432**	-.227*	.201*	-.194*	-.216*	1

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral)

* . A correlação é significativa no nível 0.05 (bilateral)

De acordo com os dados obtidos através da matriz de correlação, pode afirmar-se que se confirma a segunda hipótese, ou seja, existem relações significativas entre a adulez emergente e a adaptabilidade. Analisando os dados, verifica-se que: Identidade ($r = .942, p < .01$), Possibilidade ($r = .426, p < .01$), Instabilidade ($r = .351, p < .01$), Outro foco ($r = .210, p < .05$), Auto foco ($r = .566, p < .01$) e Estar entre ($r = .432, p < .01$) são estatisticamente significativas.

Relativamente à hipótese 3, e analisando os coeficientes obtidos, nas variáveis em questão verifica-se que a hipótese se confirma parcialmente, ou seja, existem relações significativas entre as dimensões da adulez emergente e a certeza vocacional (cf. Quadro 2). Assim, as dimensões que contribuem para esta relação significativa são a Identidade ($r = -.045, p < .05$), Instabilidade ($r = -.155, p < .05$) e Estar entre ($r = -.059, p < .05$).

De acordo com os resultados obtidos na tabela 2, pode afirmar-se a confirmação da hipótese 4, ou seja, há efetivamente uma relação negativa entre a Certeza Vocacional e a Indecisividade ($r = -.216, p < .05$).

O Quadro 3 apresenta o sumário dos modelos de regressão linear após a entrada de cada um dos blocos de variáveis predictoras considerados. O nível de significância associado a cada modelo ($p = .000$) mostra que a contribuição das variáveis inseridas em cada modelo é significativa, contribuindo deste modo para a predição da certeza vocacional.

Quadro 3. Sumário da regressão hierárquica para a variável dependente Certeza Vocacional

Modelo	Estatísticas de mudança						
	R ²	R ² ajustado ²	F	p	Δ R ²	Δ F	Δ p
1 ^a	.258	.252	38.303	.000	.258	38.303	.000
2 ^b	.284	.236	5.895	.000	.026	.624	.711
3 ^c	.312	.237	4.132	.000	.028	1.034	.394

Variável Dependente: Certeza Vocacional

^aPreditores: Satisfação com o curso

^bPreditores: Satisfação com o curso, Outro foco, Estar entre, Auto foco, Instabilidade,

² Este será o valor tomado como referência para a percentagem de variância explicada. A Adulez Emergente e a Indecisão Vocacional: Um estudo com alunos do ensino superior português

Possibilidade, Identidade

*Preditores: Satisfação com o curso, Outro foco, Estar entre, Autofoco, Instabilidade, Possibilidade, Identidade, Preocupação, Controlo, Curiosidade, Confiança

Pela observação do Quadro 3, percebemos que o primeiro modelo de variáveis (relativo à Satisfação com o curso) explica aproximadamente 25.2% da variação na Ceterza Vocacional.

O segundo bloco de variáveis que entrou no modelo diz respeito à Satisfação com o curso, Outro foco, Estar entre, Autofoco, Instabilidade, Possibilidade, Identidade, acrescentado apenas 2.6% de explicação da variância dos resultados da certeza vocacional.

O terceiro bloco traz um contributo de aproximadamente 2.8% e refere-se às dimensões relativas à Adaptabilidade.

O Quadro que se segue apresenta os coeficientes de regressão linear após a entrada de todos os preditores considerados no modelo 3 que, pelo seu poder explicativo, assume particular importância, considerando a Ceterza Vocacional como variável dependente.

Quadro 4. Coeficientes de regressão na variável dependente Ceterza Vocacional

Modelo 3	β	Beta	t	p
Satisfação	.368	.481	4.797	.000
Identidade	-.062	-.087	-.302	.763
Possibilidades	-.002	-.001	-.011	.991
Instabilidade	.071	.093	.908	.366
Outro Foco	.073	.047	.541	.590
Auto Foco	.042	.036	.270	.788
Estar entre	-.086	-.072	-.661	.510
Preocupação	.192	.194	1.797	.075
Controlo	.017	.017	.151	.880
Curiosidade	-.010	-.010	-.090	.929
Confiança	-.067	-.073	-.233	.816

Como podemos verificar na análise dos coeficientes de regressão (cf. Quadro 4), relativamente a todos os preditores, a única variável com valor explicativo significativo é a Satisfação com o curso ($\beta=.481$; $p=.000$).

Assim, a análise destes dados permite confirmar a hipótese 6, ou seja, confirma-se que a Satisfação com o curso é melhor preditor de Certeza Vocacional do que as dimensões da Adulterez emergente e as componentes da Adaptabilidade.

O Quadro 5 apresenta o sumário dos modelos de regressão linear após a entrada de cada um dos blocos de variáveis preditoras considerados. O nível de significância associado a cada modelo ($p=.000$) mostra que a contribuição das variáveis inseridas em cada modelo é significativa, contribuindo deste modo para a predição da Indecisividade.

Quadro 5. Sumário da regressão hierárquica para a variável dependente Indecisividade

Modelo	Estatísticas de mudança						
	R ²	R ² ajustado ³	F	p	Δ R ²	Δ F	Δ p
1 ^a	.288	.244	6.607	.000	.288	6.607	.000
2 ^b	.393	.328	6.088	.000	.105	4.067	.004
3 ^c	.393	.321	5.479	.000	.000	.023	.881

Variável Dependente: Indecisividade

^aPreditores: Estar entre, Autofoco, Outro foco, Instabilidade, Possibilidade, Identidade_a

^bPreditores: Estar entre, Autofoco, Outro foco, Instabilidade, Possibilidade, Identidade, Preocupação, Controlo, Curiosidade, Confiança_b

^cPreditores: Estar entre, Autofoco, Outro foco, Instabilidade, Possibilidade, Identidade, Preocupação, Controlo, Curiosidade, Confiança, Satisfação com o curso_c

Pela observação do Quadro 5, percebemos que o primeiro modelo de variáveis (relativo ao Estar entre, Autofoco, Outro foco, Instabilidade, Possibilidade, Identidade) explica aproximadamente 28.8% da variação na Indecisividade (ou 24.4% no seu valor ajustado).

O segundo bloco de variáveis que entrou no modelo diz respeito às dimensões da adaptabilidade (Preocupação, Controlo, Curiosidade, Confiança) cujo contributo é de aproximadamente 10.5%. Apesar de reduzido, trata-se uma vez mais de um contributo estatisticamente significativo ($p=.000$).

³ Este será o valor tomado como referência para a percentagem de variância explicada.
A Adulterez Emergente e a Indecisão Vocacional: Um estudo com alunos do ensino superior português
Joana Helena Andrade Marques de Carvalho (e-mail: jmarquescarvalho46@gmail.com) 2017

O terceiro bloco traz um contributo de aproximadamente 10.5% e refere-se à variável Satisfação com o curso.

O Quadro que se segue apresenta os coeficientes de regressão linear após a entrada de todos os preditores considerados no modelo 3 que, pelo seu poder explicativo, assume particular importância.

Quadro 6. Coeficientes de regressão na variável dependente Indecisividade

Modelo 3	β	Beta	t	p
Identidade	-.256	-.111	-.402	.689
Possibilidades	-.119	-.302	-.289	.773
Instabilidade	.630	.255	2.558	.012
Outro Foco	-.041	-.008	-.95	.925
Auto Foco	-.178	-.048	-.366	.715
Estar entre	.664	.171	1.608	.111
Preocupação	-.151	-.048	-.457	.649
Controlo	-1.018	-.308	-2.899	.005
Curiosidade	-.368	-.113	-1.025	.308
Confiança	.960	.324	1.082	.282
Satisfação	-.037	-.015	-.151	.881

Como podemos verificar na análise dos coeficientes de regressão (cf. Quadro 6), relativamente a todos os preditores, apenas duas variáveis têm poder explicativo significativo, sendo a Instabilidade ($p < .05$) e o Controlo ($p < .05$), variáveis pertencentes à Adulter Emergente e Adaptabilidade, respetivamente. Assim, confirma-se a hipótese de que as dimensões da adulter emergente e da adaptabilidade são melhores predictoras da indecisividade do que a satisfação com o curso.

V - Discussão

O objetivo principal deste estudo prendeu-se com a análise das variáveis Identidade, Possibilidade, Instabilidade, Outro foco, Autofoco, Estar entre, Preocupação, Controlo, Curiosidade, Confiança, Satisfação com o curso, Certeza vocacional e Indecisividade. Os valores médios das quatro primeiras variáveis encontravam-se inseridas

no IDEA, avaliando a Adulter Emergente, e as quatro seguintes foram avaliadas através do questionário CAAS, que avalia a Adaptabilidade. A Satisfação com o curso, a Certeza Vocacional e a Indecisividade foram avaliadas pelo AMSS, ECV e IS, respetivamente, avaliando estes questionários as dimensões correspondentes.

A fim de averiguar em que medida os estudantes não se sentem nem adolescentes nem adultos, foi colocada uma questão no questionário sociodemográfico “*Achas que já atingiste a idade adulta?*”. Os resultados indicam que 51.4% respondem que sim, 10.2% que não e 37.9% afirmam que sim e não. A maioria dos estudantes consideram-se adultos, e uma parte considerável parece colocar-se numa posição em que por um lado se sentem adultos e por outro não. Este resultado coincide com resultados anteriores (Arnett, 2000, 2004) que revelam um sentimento de ambivalência em relação à perceção de si como adulto, característico da adulter emergente.

Tendo em consideração que a amostra utilizada nesta investigação foi constituída por alunos do ensino superior, de ambos os sexos, analisou-se a influência do sexo masculino e feminino nas variáveis em estudo. Pretendeu-se assim perceber se existiam diferenças significativas nos níveis médios das variáveis consideradas em função do sexo. No que diz respeito ao sexo, foram observadas diferenças estatisticamente significativas nos valores médios das variáveis Estar entre e Confiança. Deste modo, em relação a estas dimensões, os participantes do sexo masculino apresentam um valor médio mais elevado do que os do sexo feminino. Deste modo, pode concluir-se que a hipótese um, colocada inicialmente, foi apenas corroborada em parte, pois nesta hipótese, afirmava-se a existência de relações significativas nas dimensões da adulter emergente, adaptabilidade, indecisividade, satisfação académica e certeza vocacional em função do sexo. Contudo, apenas se verifica a existência de diferenças significativas entre a Adulter emergente e a Adaptabilidade em função do sexo.

Relativamente à segunda hipótese (há relações significativas entre a adulez emergente e a adaptabilidade), verifica-se que os dados foram corroborados, ou seja, existem relações significativas entre a adulez emergente e a adaptabilidade. De acordo com a análise da literatura acima descrita, a adaptabilidade de carreira pode assim ser particularmente relevante nos níveis de confiança com que os estudantes do ensino superior encaram e resolvem as tarefas associadas à transição para o mundo do trabalho. Assim, adaptabilidade de carreira é um construto psicossocial que denota os recursos dos indivíduos para o *coping* com tarefas atuais e antecipação de tarefas, transições, traumas nos papéis ocupacionais que, até certo ponto foram grandes ou pequenos, depois da integração social. Os recursos da adaptabilidade de carreira são os pontos fortes de autorregulação ou capacidades que uma pessoa consegue traçar para resolver traumas pelo que de acordo com a teoria de Arnett da Adulez emergente, experiências de explorar opções de vida e "avançar" para a idade adulta, também é provável que os adultos emergentes experimentem aspectos negativos da transição. O grande número de escolhas disponíveis e posições de escolha em que as decisões são concebidas podem fazer com que os indivíduos se sintam sobrecarregados. A mudança em si é vivida como perturbadora, e alguns indivíduos podem sentir falta (ou sentir que não têm) confiança e recursos para ter sucesso.

Relativamente à hipótese três, e analisando os coeficientes obtidos, nas variáveis em questão verifica-se que a hipótese se confirma parcialmente, ou seja, existem relações significativas entre as dimensões da adulez emergente e a certeza vocacional (cf. Quadro 2). De acordo com o desenvolvido no enquadramento concetual, os adultos emergentes são descritos como centrados em si próprios, livres para explorar e realizar escolhas independentes e investidos em compreender qual é o seu lugar no mundo e os objetivos que pretendem atingir. Assim, esta conjuntura sociocultural e a emergência de novas estruturas cognitivas permitem uma maior compreensão e reflexão acerca de si

próprios e a exploração identitária, antes de se realizarem compromissos e escolhas mais definitivas. Alguns estudos feitos com adultos emergentes americanos revelam a manifestação de um sentimento subjetivo de não se sentirem nem adolescentes nem adultos, sendo que nesta esfera social existem significados ambíguos e indefinidos associados a este período. Também é provável que os adultos emergentes experimentem aspectos negativos da transição, sentindo assim uma grande instabilidade.

Quanto à hipótese quatro, esta é confirmada pelos dados obtidos, ou seja, há uma relação negativa entre a certeza vocacional e a indecisividade, o que significa que quanto menor for a certeza vocacional, maior será a indecisividade. A indecisão vocacional constitui um domínio de investigação particularmente importante no âmbito das variáveis individuais relacionadas com o processo de decisão. A indecisão vocacional é, assim, segundo Dosnon operacionalizada por um acontecimento comportamental, pela ausência da formulação de uma escolha escolar e profissional e pela expressão de incerteza, de uma falta de confiança face a esta escolha (Santos, 2007).

Como podemos verificar na análise dos coeficientes de regressão (cf. Quadro 4), relativamente a todos os preditores, a única variável com valor explicativo significativo é a Satisfação com o curso ($\beta=.481$; $p=.000$). Assim, a análise destes dados permite confirmar a hipótese cinco, ou seja, a Satisfação com o curso é melhor preditor de Certeza Vocacional do que as dimensões da Adulter emergente e as componentes da Adaptabilidade (Confiança). Através da análise teórica, para os estudantes, a satisfação com o curso é análoga à satisfação no trabalho. Tal como os ambientes de trabalho, os ambientes académicos variam em relação aos padrões de reforço, oportunidades para usar várias habilidades e interesses, e oportunidades para implementar o próprio *self*, de acordo com o que já foi postulado na revisão de literatura. A satisfação no trabalho representa um objetivo

importante no aconselhamento de carreira sendo por isso considerado um indicador de tomada de decisão de carreira efetiva. De acordo com Holland, 1997, a satisfação no trabalho foi conceituada como resultante da congruência entre os interesses de uma pessoa e o ambiente de trabalho bem como da implementação bem-sucedida do autoconceito de um indivíduo (Super, 1953).

Relativamente à hipótese seis, apenas duas variáveis têm poder explicativo significativo, sendo a Instabilidade ($p < .05$) e o Controlo ($p < .05$), (cf. Quadro 6) variáveis pertencentes à Adulter Emergente e Adaptabilidade, respetivamente. Assim, confirma-se a hipótese de que as dimensões da adulter emergente e da adaptabilidade são melhores preditoras da indecisividade do que a satisfação com o curso. Pode assim ser particularmente relevante nos níveis de confiança com que os estudantes do ensino superior encaram e resolvem as tarefas associadas à transição para o mundo do trabalho (Creed et al., 2009; Koen, Klehe, & Van Vianen, 2013 *cit in* Gamboa, Paixão, & Palma, 2014). Segundo Savickas (2005), a competência adaptativa está patente em indivíduos que se preocupam com o seu futuro enquanto trabalhadores; aumentam o seu grau de controlo pessoal no que respeita ao futuro profissional; exploram e revelam curiosidade relativamente aos eu's possíveis e cenários futuros; e adquirem e fortalecem a confiança necessária para alcançar e concretizar aspirações futuras (Silva, 2011). A satisfação global aumenta, sendo consistente com a teoria de Holland pois os indivíduos procuram ativamente ambientes congruentes com os seus interesses. Para Morrison e Hall (2002) é contrastante a adaptabilidade com a identidade, mencionando que esta última diz respeito primariamente à pessoa enquanto a primeira está mais relacionada com a tarefa. Os autores, no entanto, reconhecem que esta distinção não é clara, uma vez que as pessoas aprendem acerca de si mesmas (identidade) através do sucesso que alcançam nas tarefas com que se deparam, enquanto simultaneamente aumentam as competências nas tarefas mudando-se a si mesmas e ao modo como lidam com as tarefas

(Silva, 2011).

VI - Conclusões

Parece assim que, alterações no processo de transição para a idade adulta, decorrentes de mudanças sociais mais globais em confronto com os valores culturais dominantes, são responsáveis por novos modos de pensar e definir a transição para a idade adulta.

Assim, é importante que seja feita mais investigação não só a nível da adulez emergente mas sobretudo sobre a satisfação académica e o impacto que essa dimensão pode ter no percurso dos estudantes. Outra dimensão importante em estudo e que deveria ser analisada longitudinalmente, seria a indecisividade uma vez que esta constitui um fator de risco a médio e longo prazo, para o investimento e estabilidade da escolha vocacional e não só, tendo em conta que há investigações que a relacionam com sintomas de cariz psicopatológico.

Esta investigação possui algumas limitações. Os questionários de autorrelato podem suscitar respostas que vão de encontro à desejabilidade social. Seria também relevante a recolha de uma amostra maior, que fosse mais representativa da população académica portuguesa. Uma das maiores dificuldades foi efetivamente encontrar alunos interessados em participar no estudo.

Bibliografia

American Psychological Association. (2010). *The Publication Manual of the American Psychological Association* (6^a ed.). Washington, DC.

Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory Development From The Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469.

Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8(2), 133-143.

Arnett, J. J. (2004). *Emerging Adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.

Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 3-19). Washington, DC: American Psychological Association.

Barrera- Herrera, A., & Vinet, E. V. (2017). Adulthood Emergente y características culturales de la etapa en universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 35(1), 47-56.

Brandão, T., Saraiva, L., & Matos, P. M. (2012). O prolongamento da transição para a idade adulta e o conceito de adultez emergente: Especificidades do contexto português e brasileiro. *Análise Psicológica*, 30(3), 301-313.

Cardoso, P., & Campos, R. C. (2008). Indecisão Vocacional no Adolescente e Psicopatologia: Uma Proposta Conceptual. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(4), 259-268.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2^a Ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Duarte, M., Soares, M., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M., Paredes, I., Agostinho, R., & Djaló, A. (2012). Career adapt-abilities scale-Portugal form: Psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 725-729. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.019.

Ferreira, J. A. & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do Jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(3), 119-159.

Ferreira, J. A., & Jorge, A. (2008). Para compreensão da adultez emergente em Portugal. *Psychologica*, 48, 159-173.

Frost, R. O., & Gross, R. C. (1993). The hoarding of possessions. *Behaviour research and therapy*, 31(4), 367-381.

Gamboa, V., Paixão, O., & Palma, A. I. (2014). Adaptabilidade de Carreira e Autoeficácia na Transição para o Trabalho: O papel da Empregabilidade Percebida – Estudo com Estudantes do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(2), 133-156.

Guerreiro, M. D., & Abrantes, P. (2004). Moving into adulthood in a Southern European country: Transitions in Portugal. *Revista Portuguesa de Ciências Sociais*, 3(3), 191-209.

Labouvie-Vief, G. (2006). Emerging structures of adult thought. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 59-84). Washington, DC: American Psychological Association.

Logue, C. T., Lounsbury, J. W., Gupta, A., & Leong, F. T. L. (2007). Vocational Interest Themes and Personality Traits in Relation to College Major Satisfaction of Business Students. *Journal of Career Development*, 33(3), 269-295. doi: 10.1177/0894845306297348.

Lisha, N. E., Grana, R., Sun, P., Rohrbach, L., Spruijt-Metz, D., Reifman, A., & Sussman, S. (2014). Evaluation of the Psychometric Properties of the Revised Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood (IDEA-R) in a Sample of Continuation High School Students. *Evaluation & the Health Professions*, 37(2), 156–177.

Mendonça, M., Andrade, C., & Fontaine, A. M. (2009). Transição para a Idade Adulta e Adulterez Emergente: Adaptação do Questionário de Marcadores da Adulterez junto de Jovens Portugueses. *Psychologica*, 51, 147-168.

Nauta, M. M. (2007). Assessing College Student's Satisfaction With Their Academic Majors. *Journal of Career Assessment*, 15, 446-462. doi: 10.1177/1069072707305762.

Piotrowski, K. (2013). Identity in adolescence and emerging

adulthood: relationships with emotional and educational factors. *Polish Psychological Bulletin*, 44(3), 266-276. doi: 10.2478/ppb-2013-0030.

Reifman, A., Arnett, J. J., & Colwell, M. J. (2007). Emerging Adulthood: Theory, Assessment and Application. *Journal of Youth Development: Bridging, Research & Practice*, 2(1)

Rivera, D., Cruz, C., & Muñoz, C. (2011). Satisfacción en las Relaciones de Pareja en la Adulthood Emergente: El Rol del Apego, la Intimidad y la Depresión. *Terapia Psicológica*, 29(1), 77-83.

Santos, P. J. (2000). Indecisão Generalizada: Um Desafio Para a Orientação Escolar e Profissional. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 183-196.

Santos, P. J. (2005). *Indecisão Vocacional e Indecisão Generalizada*. Coimbra: FPCE/UC. Dissertação apresentada para obtenção do grau de doutor.

Santos, P. J. (2007). *Dificuldades de escolha vocacional*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Santos, P. J., & Ferreira, J. A. (2011). Career Decision Statuses Among Portuguese Secondary School Students: A Cluster Analytical Approach. *Journal of Career Assessment*, 1-16. doi: 10.1177/1069072711420853.

Santos, P. J. (2013). Indecisividade: Definição, investigação e intervenção vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 203-213.

Santos, P. J., Ferreira, J. A., & Gonçalves, C. M. (2014). Indecisiveness and career indecision: A test of theoretical model. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 106-114. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.004>.

Santos, P. J., & Ferreira, J. A. (2015). Variáveis Predictoras da Indecisividade em Estudantes do Ensino Superior. *Revista Brasileira*

de Orientação Profissional, 16(1), 1-9.

Savickas, M. L. (2009a). The theory and practice of career construction. In R. W. Lent, & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counselin: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Savickas, M. L. (2009b). Pioneers of the vocational guidance movement: a centennial celebration. *The Career Development Quarterly*, 57, 194-198.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Viannen, A. E. M. (2009c). Life designing: A paradigm for carrer construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250, doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.004.

Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673. doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.011.

Schwartz, S. J., Côté, J. E., & Arnett, J. J. (2005). Identity and Agency in Emerging Adulthood: Two Developmental Routes in the Individualization Process. *Youth & Society*, 37(2), 201-229. doi: 10.1177/0044118X05275965.

Silva, J. T. (2011). Adaptabilidade e Orientação ao Longo da Vida. In L. Alcaforado, J. A. G. Ferreira, A. G. Ferreira, M. P. Lima, C. Vieira, A. L. Oliveira & S. M. Ferreira (Eds.), *Educação e Formação de Adultos Politicas, Práticas e Investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34571-4.