

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Francisca da Conceição Duarte

**ADAPTABILIDADE DE CARREIRA E  
TEMPORALIDADE NO ENSINO SECUNDÁRIO:  
ESTUDOS COM ALUNOS DAS VIAS CIENTÍFICO-  
HUMANÍSTICA E PROFISSIONAL**  
ADAPTABILIDADE DE CARREIRA E TEMPORALIDADE  
NO ENSINO SECUNDÁRIO

Tese no âmbito do Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia (Universidades de Coimbra e de Lisboa), especialidade em Psicologia da Educação, orientada pelos Professores Doutores Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão e José Manuel Tomás da Silva, e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Dezembro de 2020

Faculdade de Psicologia e de Ciências  
da Universidade de Coimbra

ADAPTABILIDADE DE CARREIRA E  
TEMPORALIDADE NO ENSINO  
SECUNDÁRIO: ESTUDOS COM ALUNOS  
DAS VIAS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICA E  
PROFISSIONAL

Francisca da Conceição Duarte

Tese de Doutoramento na área científica de Psicologia, no âmbito do Programa Interuniversitário de Doutoramento em Psicologia (Universidades de Coimbra e de Lisboa), especialidade em Psicologia da Educação, orientada pelos Senhores Professores Doutores Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão e José Manuel Tomás da Silva, e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Dezembro de 2020



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
da Universidade de Coimbra

ADAPTABILIDADE DE CARREIRA E  
TEMPORALIDADE NO ENSINO  
SECUNDÁRIO

Francisca da Conceição Duarte



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA



## Agradecimentos

---

Esta Dissertação dá corpo a um percurso feito de trabalho árduo, espírito crítico e compromisso, de esperança e otimismo. Constituiu desafio e estímulo, frustração e reconquista.

Na conclusão deste projeto de grande importância pessoal, académica e profissional, não poderia deixar de agradecer a todos/as aqueles/as que deram o seu apoio e que de diversas maneiras contribuíram para a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão, minha orientadora científica, pelo interesse, encorajamento e rigor evidenciados, bem como pelos desafios que me foi colocando ao longo deste projeto. Para além de orientadora desta fase específica, devo afirmar que a Professora Maria Paula Paixão tem sido, desde os tempos do mestrado, uma referência de conhecimento, rigor e qualidade no trabalho, que sempre me inspirou como exemplo a seguir.

Ao Professor Doutor José Manuel Tomás da Silva, também meu orientador científico, pelo apoio fundamental que sempre proporcionou. Sublinho as suas qualidades humanas, científicas e profissionais nos momentos mais estruturantes da tese.

Às Professoras Doutoradas Linda Chalk, Naomi Meara, Jeanne Day e Kathleen Davis pela autorização cedida para a tradução e adaptação para a população Portuguesa do *Occupational Possible Selves Questionnaire*.

A todos os alunos e às respetivas escolas, através dos Diretores e Professores, pela imprescindível colaboração, disponibilizando horários e acertando momentos de recolha de dados.

Aos amigos pelo apoio com que sempre pude contar, bem como pelos momentos animados que contribuíram para descomprimir.

Aos familiares por se fazerem presentes nos momentos mais cruciais deste percurso.

Ao meu marido por me ter encorajado a iniciar esta viagem. Obrigada pela força e colo quando o caminho era bastante sinuoso.



## Resumo

---

O conceito de adaptabilidade de carreira tem vindo a ganhar força no aconselhamento vocacional e de carreira uma vez que o mundo do trabalho se tornou mais instável exigindo das pessoas a capacidade para lidar com sucessivas mudanças. Com efeito, a adaptabilidade de carreira refere-se aos recursos individuais para lidar com tarefas e transições. A temporalidade diz respeito à noção subjetiva do tempo que cada indivíduo tem e de entre as noções acerca da temporalidade, há uma que tem conseguido um grande destaque nas últimas décadas e que é denominada de Perspetiva Temporal (PT). Ao longo da história da Psicologia, diversas teorias têm realçado a importância do constructo da PT para a compreensão do comportamento e motivação humanos, mais especificamente no contexto escolar e principalmente através da sua dimensão de futuro ou Perspetiva Temporal do Futuro (PTF). A adaptabilidade de carreira e a temporalidade desempenham, conjuntamente, um papel organizador no desenvolvimento de trajetórias de vida saudáveis em momentos normativos de transição, como o do ensino secundário para o ensino superior e/ou mercado de trabalho, permitindo melhor preparação e maior flexibilidade nos desafios e nos percursos ao nível académico e profissional (e.g., face ao desemprego). Embora haja estudos publicados sobre o impacto da adaptabilidade de carreira e da temporalidade (PT e PTF) na organização de trajetórias saudáveis em momentos normativos de transição, na revisão da literatura efetuada não se encontrou nenhum estudo que avalie o impacto conjunto destes dois constructos. No presente trabalho pretendemos estudar a evolução das dimensões da adaptabilidade de carreira e da temporalidade em alunos a frequentar as vias científico-humanística e profissional do ensino secundário, bem como analisar eventuais diferenças entre os/as alunos/as que frequentam estes dois tipos de percursos educativos, nas variáveis anteriormente referidas. Por se denotar uma falta de estudos comparativos entre diversos instrumentos que meçam a temporalidade subjetiva, também foi nossa intenção propor um modelo integrativo para o ensino secundário que combina o modelo de PT (Zimbardo & Boyd, 1999), o modelo de PTF (Husman & Shell, 2008) e a Visão Ansiosa do Futuro (Janeiro, 2012). Os resultados encontrados reforçam a importância da temporalidade subjetiva para a identificação de perfis de adaptabilidade de carreira no ensino secundário. Por último são discutidas as implicações destes resultados para a intervenção vocacional e para futuros tratamentos a realizar neste domínio.

**Palavras-chave:** adaptabilidade de carreira, perspetiva temporal, ensino secundário, via científico-humanística, via profissional, qualidade do estágio.

## Abstract

---

*The concept of Career Adaptability has gained momentum in vocational and career counseling as the world of work has become more unstable, requiring people to cope with successive changes. In fact, career adaptability refers to the individual resources to handle tasks and transitions. Temporality refers to the subjective notion of time that each individual has and among the different notions about temporality, there is one that has achieved un great prominence in the last decades and that is denominated Time Perspective (TP). Throughout the history of Psychology, several theories have emphasized the importance of the TP construct for understanding human's behaviour and motivation, more specifically in the school context and mainly through its future dimension or Future Time Perspective (FTP). Career adaptability and temporality together play an organizing role in the development of healthy life trajectories at normative times of transition, such as from secondary education to higher education and / or the labour market, premising better preparation and greater flexibility in the challenges and pathways at academic and professional level (for example, in the face of unemployment). Although there are several publish studies on the impact of career adaptability and temporality (TP and FTP) on the organization healthy trajectories in transitional normative moments, in the review of the literature no has found that studies the joint impact these two variables. In the present work we intend study the evolution of the dimensions of career adaptability and temporality in student attending scientific-humanistic and professional ways of secondary education, as well as the analyze possible differences between the students who attend these two types of educational pathways in the abovementioned dimensions. In order to denote a lack of comparative studies among several instruments that measure the subjective temporality, in this work it was also our intention propose an integrative model for secondary education that combines TP model (Zimbardo & Boyd, 1999), the FTP model (Husman & Shell, 2008) and the Future Anxious Vision (Janeiro, 2012). The results found reinforce the importance of the subjective temporality for the identification of profiles of career adaptability in secondary education. Finally, the implications of these results of vocational intervention and future treatments of this area is discussed.*

**Keywords:** *Career Adaptability, Time Perspective, secondary education, scientific-humanistic way, professional way, quality of the internship.*

# Índice

---

TÍTULO .....	1
Subtítulo .....	2
Agradecimento .....	4
Resumo .....	6
Abstract .....	7
Índice Geral .....	8
Índice de Tabelas .....	13
Índice de Figuras .....	15
Introdução .....	17

## PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### CAPÍTULO I – O ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL

1.1. Introdução .....	22
1.2. Breve historial social e político .....	23
1.3. Os diferentes percursos do Ensino Secundário .....	30
1.3.1. A via científico-humanística do Ensino secundário .....	31
1.3.2. A via profissional do Ensino Secundário .....	33
1.3.2.1. A Formação em Contexto de Trabalho .....	36
1.3.2.2. O papel das Escolas na Formação em Contexto de Trabalho .....	38
1.4. Síntese .....	40

### CAPÍTULO 2 – O PAPEL DA ADAPTABILIDADE DE CARREIRA E DA TEMPORALIDADE SUBJETIVA NA ELABORAÇÃO DE PLANOS DE CARREIRA NO ENSINO SECUNDÁRIO

2.1. Introdução .....	44
2.2. A Adaptabilidade de Carreira .....	45
2.3. A esperança de Trabalho .....	48
2.4. A Perspetiva Temporal .....	50
2.5. Os Eus Possíveis Ocupacionais .....	55
2.6. A Qualidade Percebida do Estágio .....	57
2.7. Síntese .....	59

PARTE II – ADAPTABILIDADE DE CARREIRA E ORGANIZAÇÃO DA TEMPORALIDADE  
SUBJETIVA: METODOLOGIA

CAPÍTULO 1 – OBJETIVOS GERAIS DE INVESTIGAÇÃO

1.1. Objetivos de Investigação -----	64
1.2. Questões de Investigação -----	65
1.3. Hipóteses de Investigação -----	66

CAPÍTULO 2 – AMOSTRAS

2.1. Amostra dos estudos de validação dos procedimentos de medida -----	68
2.2. Amostra dos Estudos Empíricos -----	69
2.2.1. Dados sociodemográficos -----	69
2.2.2. Dados escolares -----	71

CAPÍTULO 3 – INSTRUMENTOS

3.1. Questionário Sociodemográfico -----	75
3.2. Career Adapt Abilities Scale -----	75
3.3. Work Hope Scale -----	76
3.4. Zimbardo Time Perspective Inventory -----	77
3.5. Transcendental-Future Time Perspective Scale -----	77
3.6. Future Time Perspective Scale -----	78
3.7. Inventário da Perspetiva Temoral -----	79
3.8. Occupational Possible Selves -----	79
3.9. Inventário da Qualidade de Estágio -----	80

CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS

4.1. Estudos de Validação -----	83
4.1.1. Recolha dos dados -----	83
4.1.2. Tradução e adaptação do questionário -----	83
4.1.3. Análise estatística dos dados -----	84
4.2. Estudos Empíricos -----	85
4.2.1. Recolha dos dados -----	85
4.2.2. Análise estatística dos dados -----	86

## PARTE III – ESTUDOS EMPÍRICOS

### CAPÍTULO 1 – ESTUDOS DE ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO PARA A CULTURA E LÍNGUA PORTUGUESA (EUROPEIA) DO *OCCUPATIONAL POSSIBLE SELVES QUESTIONNAIRE*

1.1. Resumo	90
1.2. Introdução	91
1.3. Estudos Quantitativos Iniciais	93
1.3.1. Análise estatística dos dados	93
1.3.2. Alterações ao questionário	94
1.3.3. Apresentação dos resultados	95
1.3.4. Discussão dos resultados	99
1.4. Estudo da Análise Fatorial Confirmatória	102
1.4.1. Análise estatística dos dados	102
1.4.2. Apresentação dos resultados	103
1.4.3. Discussão dos resultados	105
1.5. Estudos Qualitativos	106
1.5.1. Análise estatística dos dados	106
1.5.2. Apresentação dos resultados	107
1.5.3. Discussão dos resultados	113
1.6. Síntese	114

### CAPÍTULO 2 – ESTUDOS DA QUALIDADE PSICOMÉTRICA DA *WORK HOPE SCALE*

2.1. Resumo	118
2.2. Introdução	119
2.3. Estudo das Diferenças entre Grupos	121
2.3.1. Análise Estatística dos dados	121
2.3.2. Apresentação dos resultados	121
2.3.3. Discussão dos resultados	123
2.4. Estudo da Análise Psicométrica	123
2.4.1. Análise Estatística dos dados	125
2.4.2. Apresentação dos resultados	125
2.4.3. Discussão dos resultados	128
2.5. Estudo da Análise Fatorial Confirmatória	129
2.5.1. Análise Estatística dos dados	129
2.5.2. Apresentação dos resultados	129
2.5.3. Discussão dos resultados	131
2.6. Síntese	131

### CAPÍTULO 3 - ESTUDOS SOBRE A QUALIDADE DOS ESTÁGIOS DOS ALUNOS QUE FREQUENTAM O ENSINO PROFISSIONAL

3.1. Resumo -----	134
3.2. Introdução -----	135
3.3. Estudo da Estrutura Fatorial: Análise de Componentes Principais -----	137
3.3.1. Apresentação dos resultados -----	137
3.3.2. Discussão dos resultados -----	140
3.4. Estudo do Impacto na Adaptabilidade de Carreira -----	142
3.4.1. Apresentação dos resultados -----	142
3.4.2. Discussão dos resultados -----	145
3.5. Estudo do Impacto das Variáveis Sociodemográficas e Vocacionais -----	146
3.5.1. Apresentação dos resultados -----	146
3.5.2. Discussão dos resultados -----	148
3.6. Estudo das Diferenças relativamente ao Ano Frequentado -----	149
3.6.1. Apresentação dos resultados -----	149
3.6.2. Discussão dos resultados -----	150
3.7. Síntese -----	150

### CAPÍTULO 4 – ESTUDOS EM TORNO DA ADAPTABILIDADE DE CARREIRA

4.1. Resumo -----	153
4.2. Introdução -----	154
4.3. Estudo do Impacto das Variáveis Vocacionais e do Percorso Educativo -----	157
4.3.1. Análise Estatística dos dados -----	157
4.3.2. Apresentação dos resultados -----	157
4.3.3. Discussão dos resultados -----	162
4.4. Estudo das Diferenças Relativamente ao Ano Frequentado -----	164
4.4.1. Análise Estatística dos dados -----	164
4.4.2. Apresentação dos resultados -----	165
4.4.3. Discussão dos resultados -----	167
4.5. Síntese -----	169

### CAPÍTULO 5 – ESTUDOS EM TORNO DE UM NOVO MODELO DA TEMPORALIDADE SUBJETIVA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO

5.1. Resumo -----	171
5.2. Introdução -----	172
5.3. Estudo de Validação do Modelo -----	175

5.3.1. Análise Estatística dos dados -----	175
5.3.2. Apresentação dos resultados -----	175
5.3.3. Discussão dos resultados -----	177
5.4. Estudo das Diferenças Relativamente ao Ano Frequentado -----	179
5.4.1. Análise Estatística dos dados -----	179
5.4.2. Apresentação dos resultados -----	179
5.4.3. Discussão dos resultados -----	182
5.5. Estudo Longitudinal e Teste do Modelo -----	185
5.5.1. Análise Estatística dos dados -----	185
5.5.2. Apresentação dos resultados -----	185
5.5.3. Discussão dos resultados -----	187
5.6. Síntese -----	187
Conclusão -----	190
Bibliografia -----	197
Anexos -----	221
A – Questionário Sociodemográfico -----	222
B – Escala de Adaptabilidade -----	224
C – Escala de Esperança de Trabalho -----	226
D – Zimbardo Future Time Perspective -----	228
E – Transcendental-Future Time Perspective -----	230
F – Escala Visão Ansiosa do Futuro -----	231
G – Future Time Perspective Scale -----	332
H – <i>Occupational Possible Selves Questionnaire</i> -----	334
I. – Inventário da Qualidade do Estágio -----	338

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Caracterização da amostra -----	58
Tabela 2 - Dados sociodemográficos -----	60
Tabela 3 - Percurso educativo -----	61
Tabela 4 - Dados escolares -----	63
Tabela 5 - Média, Desvio Padrão e Alfa de Cronbach das Subescalas do OPS -----	86
Tabela 6 - Matriz de Correlação entre as nove Subescalas do OPS -----	87
Tabela 7 - Matriz fatorial em componentes principais, seguida de rotação Varimax e comunalidades -----	93
Tabela 8 - Razões para a ocupação profissional mais temida por categoria e subcategoria -----	97
Tabela 9 - Indicadores da Categoria “Requisitos para o desempenho da profissão” -----	99
Tabela 10 - Indicadores das Categorias “Educação” e “Desajustamento e perturbações emocionais” -----	100
Tabela 11 - Indicadores da Categoria “Empregabilidade e condições do emprego -----	101
Tabela 12 - Médias, DP e Alfas de Cronbach da EET e subescalas -----	111
Tabela 13 - Matriz de correlações entre a EET e as subescalas -----	111
Tabela 14 - Validade discriminante (sexo) -----	112
Tabela 15 - Validade discriminante (via de ensino) -----	112
Tabela 16 - Matriz fatorial em componentes principais, seguida de rotação Varimax, e comunalidades -----	115
Tabela 17 - Médias, DP e Alfas de Cronbach -----	116
Tabela 18 - Índices de Ajustamento do Modelo Reduzido da EET -----	119
Tabela 19 - Matriz fatorial em componentes principais e comunalidades da secção A -----	128
Tabela 20 - Matriz fatorial em componentes principais e comunalidades da secção B -----	129
Tabela 21 - Média, Desvio-padrão e Alfa de Cronbach das subescalas da CAAS e do IQE ----- -----	132
Tabela 22 - Correlações entre Adaptabilidade de Carreira e Qualidade do Estágio (n = 245) ----- -----	132
Tabela 23 - Regressões lineares entre a adaptabilidade de carreira e a qualidade do estágio ----- -----	133
Tabela 24 - Diferenças nas qualidades do estágio em função do sexo, retenções escolares e NSE ----- -----	135
Tabela 25 - Diferenças nas qualidades do estágio em função dos motivos de escolha do percurso ----- -----	136
Tabela 26 - Diferenças na qualidade de estágio em função dos planos para o futuro -----	136
Tabela 27 - Médias e desvios-padrão nas dimensões da qualidade do estágio, considerando o tempo e o sexo -----	139
Tabela 28 - Média, desvio-padrão e Alfa de Cronbach da escala e subescalas -----	147

Tabela 29 - Matriz de correlações entre a escala e as subescalas -----	147
Tabela 30 - Diferenças na adaptabilidade de carreira em função do tipo de percurso -----	148
Tabela 31 - Diferenças na adaptabilidade de carreira em função das retenções escolares -----	148
Tabela 32 - Diferenças na adaptabilidade de carreira em função dos motivos da escolha do percurso --- -----	149
Tabela 33 - Diferenças na adaptabilidade de carreira em função dos planos para o futuro -----	150
Tabela 34 - Médias e desvios-padrão em função do tipo de ensino, do sexo e do tempo (T1 – T2) ----- -----	154
Tabela 35 - Matriz fatorial em componentes principais, comunalidades e estimativas -----	166
Tabela 36 - Médias e desvios-padrão nos fatores da temporalidade considerando tempo, ensino e sexo -----	170
Tabela 37 - Frequências do perfil de adaptabilidade de carreira e do percurso educativo nos dois clusters -----	175
Tabela 38 - Impacto da adaptabilidade de carreira na temporalidade subjetiva -----	176
Tabela 39 - Impacto do tipo de percurso educativo na temporalidade subjetiva -----	176

## Índice de figuras

Figura 1 - Identificação de variáveis em estudo -----	35
Figura 2 - Médias marginais estimadas do efeito Eus Possíveis × Tipificação Sexual no estudo preliminar -----	88
Figura 3 - Médias marginais estimadas do efeito Eus Possíveis × Tipificação Sexual no estudo final --- -----	89
Figura 4 - Análise Fatorial Confirmatória do OPS (modelo final) -----	94
Figura 5 - Saturações dos itens e correlações item-total do modelo reduzido da EET -----	119



## Introdução

---

A adaptabilidade de carreira e a temporalidade constituem variáveis indispensáveis à compreensão dos períodos de transição e ao modo como os indivíduos os enfrentam, possibilitando uma melhor preparação e uma maior flexibilidade na construção de novas trajetórias a nível académico e profissional e, em particular, na prevenção de episódios de desemprego ou no fornecimento de respostas mais adaptativas a estes episódios. Num período de transição existe, necessariamente, um processo de mudança que gera desenvolvimento pessoal através da revisão dos objetivos do estabelecimento do *self* num novo espaço. Nesse processo de mudança surge a adaptabilidade, conceito inovador que engloba uma série de facetas exemplarmente detalhadas por Savickas, e a esperança no trabalho, de acordo com a nossa perspetiva. A temporalidade, outro conceito importante para a realização de transições adaptativas, é operacionalizada neste estudo pela PT e, em particular, pela PTF, e estas dimensões englobam o conceito de Eus possíveis.

O conceito de adaptabilidade tem vindo a ganhar força no aconselhamento de carreira uma vez que o mundo do trabalho se tornou mais instável, exigindo das pessoas a capacidade para lidar com sucessivas mudanças. Com efeito, a adaptabilidade refere-se aos recursos individuais com tarefas e transições, em processos de mudança. Apesar de a adaptabilidade não ser um conceito novo, a diversidade na mudança tem levado investigadores a interessarem-se cada vez mais pela compreensão da adaptabilidade no contexto de trabalho. Contudo, este conceito não é exclusivo da vida adulta, mas sim transversal ao ciclo de vida do indivíduo. Para Hirschi (2009), a adaptabilidade é um constructo central no desenvolvimento de carreira na adolescência. A adaptabilidade de carreira parece ter um papel relevante no desenvolvimento do indivíduo (Duffy, 2010; Hirsch, 2009) e, por esta razão, a preparação antecipada da carreira pode vir a desempenhar primordial importância no sucesso das transições que são efetuadas no seu âmbito (Savickas, 2002).

A esperança no trabalho (um conceito que pode ter bastante afinidade com a adaptabilidade de carreira) é uma variável psicológica que ultimamente tem suscitado o interesse crescente dos investigadores. Com efeito, esta variável pode tornar-se uma ferramenta útil para os psicólogos de orientação vocacional e de carreira ajudarem os jovens no grande momento normativo de transição que são obrigados a passar, que é o do ensino secundário para o ensino superior e/ou mercado de trabalho.

Paralelamente ao papel da adaptabilidade de carreira no desenvolvimento do adolescente, pesquisadores de diferentes domínios da Psicologia concordam que, no final da adolescência, as representações mentais dos/as alunos/as sobre o seu futuro influenciam significativamente a motivação académica (Husman & Shell, 2008). A literatura salienta a PTF como um constructo subjacente ao desenvolvimento e planeamento de carreira, uma vez que desempenha um papel relevante no modo como propicia o comportamento exploratório do sujeito e, por conseguinte, o seu planeamento de carreira (Janeiro, 2008).

Na vasta literatura acerca desta temática, a PT tem vindo a ser considerada como a dimensão psicológica responsável pela organização e codificação dos acontecimentos de vida do indivíduo

assente em diferentes marcos temporais como o passado, o presente e o futuro (Boyd & Zimbardo, 2005). Enquanto a orientação temporal para o presente tem sido associada aos comportamentos de risco, tais como o consumo de substâncias e álcool (Zimbardo, Keough & Boyd, 1997), a orientação para o futuro tem sido relacionada com o investimento escolar (Peetsman, 2000). Mais especificamente, a orientação para o futuro centra-se na idealização de acontecimentos e expectativas passíveis de serem concretizados no espectro temporal prospetivo que se refletem nas cognições motivações e comportamentos do indivíduo (Zimbardo & Boyd, 1999). O estudo sobre a PTF tem revelado grande pertinência para a investigação nos campos da motivação e do comportamento humano (Janeiro, 2012; Lens, Paixão, Herrera, & Grobler, 2012). A investigação tem sublinhado o facto de que cada indivíduo tende a situar-se numa zona temporal predominante, centrada no presente, passado ou futuro (Ortuño & Janeiro, 2010), referindo, contudo, que uma PT balanceada ou equilibrada é aquela que mais se adequa ao desenvolvimento individual (Zimbardo, Keough & Boyd, 1997).

A capacidade de definir metas pessoais futuras e projetos e de valorizar a experiência presente para a sua realização é, portanto, uma característica de personalidade dos alunos que contribui para percursos escolares de sucesso. No entanto, como referem Lens e colaboradores (2012), ainda é necessária uma maior compreensão da importância da PTF em períodos de desenvolvimento específicos, como o da adolescência, quando as expectativas educacionais se materializam em decisões vocacionais especialmente significativas. É importante conhecer quais são as principais perspetivas dos adolescentes em relação ao futuro, bem como entender como é feita a ligação entre a experiência atual e os objetivos futuros, pois o que os/as alunos/as experimentam no presente torna-se relevante para a forma como definem metas futuras e tomam decisões vocacionais e de carreira.

Embora haja vários estudos publicados sobre o impacto da adaptabilidade de carreira e da temporalidade subjetiva na organização de trajetórias saudáveis em momentos normativos de transição, não há nenhum que estude o impacto conjunto destas duas variáveis, nomeadamente em estudantes a frequentarem o ensino secundário, em percursos de prosseguimento de estudos (via científico-humanística) e de dupla certificação (via profissional). Por conseguinte o objetivo principal deste trabalho consiste no estudo da evolução das dimensões da adaptabilidade de carreira e da temporalidade subjetiva em alunos/as a frequentar as vias científico-humanística e profissional do ensino secundário, em dois momentos de frequência do ensino secundário (11º ano e 12º ano), bem como na análise de eventuais diferenças existentes entre os/as alunos/as que frequentam estes dois tipos de percursos, nas dimensões anteriormente referidas. Pretende-se também analisar a perceção da qualidade dos estágios dos/as alunos/as que se encontram a frequentar percursos de dupla certificação e o seu impacto no desenvolvimento vocacional destes/as alunos/as.

Da revisão da literatura efetuada, denota-se uma falta de estudos comparativos entre diversos instrumentos que meçam a temporalidade subjetiva. Como referem Ortuño e Gamboa (2008) é necessário prestar-se atenção ao facto de a investigação da PT se ter desenvolvido em torno de vários paradigmas teóricos, o que em termos práticos coloca sérias dificuldades na comparação dos

resultados encontrados entre estudos. Assim sendo, é nossa intenção propor um modelo integrativo da temporalidade subjetiva para a identificação de perfis de adaptabilidade de carreira no ensino secundário.

O presente trabalho de investigação está organizado em três partes. A parte I engloba o estudo teórico. O primeiro capítulo, sobre o ensino secundário, começa por efetuar uma breve contextualização em termos sociais e políticos, seguida de uma breve apresentação das duas vias do ensino secundário, científico-humanística e profissional, refletindo sobre a formação em contexto de trabalho e o modo como as escolas planeiam e organizam essa formação. O segundo capítulo analisa o papel da adaptabilidade e da temporalidade subjetiva na elaboração de planos de carreira no ensino secundário descrevendo as principais variáveis psicológicas em estudo.

A segunda parte é inteiramente dedicada à descrição da metodologia empregue em todos os estudos empíricos. O capítulo 1 descreve os objetivos, as questões e as hipóteses da investigação. O capítulo 2 apresenta as amostras utilizadas nos estudos de adaptação para a população Portuguesa de dois questionários e nos estudos empíricos. O capítulo 3 foca-se na descrição dos instrumentos utilizados. O capítulo 4 apresenta todos os procedimentos de recolha dos dados e, ainda, os procedimentos de tradução e adaptação do questionário.

A terceira parte apresenta os estudos empíricos. O capítulo 1 apresenta os estudos de adaptação e validação para a língua e cultura Portuguesa do *Occupational Possible Selves Questionnaire*. O capítulo 2 descreve os estudos referentes às análises psicométricas efetuadas em torno da *Work Hope Scale*. O capítulo 3 apresenta os estudos sobre a perceção da qualidade dos estágios realizados pelos/as alunos/as do ensino profissional e a sua relação com as variáveis psicológicas em estudo. O capítulo 4 descreve os estudos em torno da adaptabilidade de carreira. O capítulo 5 apresenta nos estudos em torno de um novo modelo da temporalidade subjetiva para o ensino secundário.

Por fim, são discutidos os principais resultados obtidos e apresentam-se as limitações desta investigação, bem com algumas orientações para possíveis trabalhos futuros.

## PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

---

“A Educação é a arma mais poderosa que pode usar-se para mudar o mundo”

Nelson Mandela

# CAPÍTULO 1 – O ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL

---

## 1.1. Introdução

## 1.2. Breve historial social e político

## 1.3. Os diferentes percursos do Ensino Secundário

### 1.3.1. A Via Científico-Humanística do Ensino Secundário

### 1.3.2. A Via Profissional do Ensino Secundário

#### 1.3.2.1. A Formação em Contexto de Trabalho

#### 1.3.2.2. O Papel das Escolas na Formação em Contexto de Trabalho

## 1.4. Síntese

## 1.1. Introdução

No âmbito do Sistema Educativo Português, o Ensino Secundário constitui um percurso formativo com a duração de três anos (10<sup>o</sup>, 11<sup>o</sup> e 12<sup>o</sup>) e, representa, atualmente, o último percurso de formação da escolaridade obrigatória de doze anos. A oferta formativa do ensino secundário é muito diversificada, mas, para a concretização deste trabalho, apenas nos interessa analisar a oferta formativa referente à via científico-humanística (ou percurso prosseguimento de estudos), e à via profissional (ou percurso de dupla certificação).

Centrando a presente contextualização em torno da construção social das políticas educativas, pretende-se, de uma forma generalizada, uma reconstituição daquelas que constituíram o marco histórico, político, social e de política educativa de Portugal, fazendo referência a dois grandes períodos da História: a Revolução de 25 de abril de 1974 e a adesão à Comunidade Económica Europeia (CEE). Tendo sido objeto de grande investimento das políticas públicas ao longo dos anos, estas duas vias do ensino secundário, científico-humanística e profissional, foram atualizadas na última revisão curricular, nomeadamente no que se refere às suas principais finalidades, ao desenho da matriz curricular e à avaliação e certificação das aprendizagens.

Assim, num primeiro momento, iremos efetuar uma abordagem histórica acerca da reforma do ensino secundário em Portugal, tendo como ponto de partida a revolução de 25 de abril de 1974, passando pela adesão à CEE com os desafios educativos impostos pela Europa e pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, e terminando com o último normativo legal no que se refere à revisão curricular do ensino secundário. Num momento subsequente, passaremos à caracterização e análise documental dos planos curriculares dos cursos que compõem a via científico-humanística, tendo por base os documentos orientadores da revisão do secundário e os respetivos normativos legais. Num último momento, procederemos à caracterização e análise documental através dos planos curriculares da via profissional, abordando a Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e o papel das escolas no modo como implementam e orientam esta formação. Concluindo, gostaríamos de referir que, no âmbito da presente investigação, este capítulo inicial assume-se como um quadro organizador dos dois percursos formativos do ensino secundário para as imprescindíveis análises que, ao longo deste trabalho, irão sendo efetuadas em torno da adaptabilidade de carreira e da temporalidade subjetiva dos/as alunos/as que frequentam estes percursos educativos.

## 1.2. Breve historial social e político

Nas últimas décadas, o Sistema Educativo Português tem sido alvo de profundas reformas e o ensino secundário tem acompanhado todas essas alterações. Em resultado da conjugação de vários fatores, os anos de 1974, 1986 e 2009 correspondem a datas marcantes na evolução do sistema educativo. A *Revolução de 25 de abril de 1974*, motor impulsionador das transformações sociais e económicas, traz consigo a promessa de maior igualdade e justiça social com vista a um processo de democratização. Em janeiro de 1986 Portugal adere à CEE, embora já participasse nas ações e atividades de cooperação da Comunidade Europeia, nomeadamente nas que decorriam do Programa de Ação em matéria de Educação, aprovado em 1976. O país vivia a sua primeira década pós-revolução com diversas modificações a nível político, económico e social. No mesmo ano, a aprovação da LBSE vem estabelecer o quadro geral do Sistema Educativo Português. Do mesmo modo, o ano de 2009 pode considerar-se também uma data marcante devido ao alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos.

A 25 de abril dá-se o golpe militar que repõe o estado democrático e, por causa dele, a *Reforma Veiga Simão* regulamentada através da *Lei n.º 5/73* de 25 de julho, não chega a ser totalmente implementada (apenas o que se refere ao ensino superior teve continuidade nos primeiros anos do regime democrático). Nesta fase, debate-se o papel da educação no desenvolvimento económico do país, verificando-se uma grande mobilização e participação no campo do ensino, apesar dos conflitos sociais e ideológicos próprios de um período revolucionário.

A partir do ano letivo de 1974/1975, o ensino secundário sofre grandes transformações com a criação do curso geral unificado, constituído pelos 7.º, 8.º e 9.º ambos de escolaridade obrigatória, unificando os ensinos liceal e técnico e apresentando um tronco comum nos dois primeiros anos. O 9.º ano inclui, ainda, uma área vocacional constituída por um grupo de disciplinas optativas, para além desse tronco comum. O alargamento da escolaridade obrigatória torna-se objetivo prioritário nas políticas educativas que entendem ser a escola e a qualificação escolar um meio de ascensão social, por isso, “a criação do ensino secundário constitui, seguramente, o mais paradigmático dos projetos assumidos pelos sucessivos governos provisórios” (Teodoro, 2001, p. 359). O Serviço Cívico Estudantil, ano vestibular de ingresso ao ensino superior, criado em 1975, é constituído por atividades de serviços à comunidade com o objetivo de criar nos estudantes hábitos de trabalho e inseridos no programa global de reconstituição do país. Os/As alunos/as dos ensinos médio e técnico-profissional passam a ter condições de acesso ao ensino superior. Os institutos industriais de ensino médio reconvertem-se em institutos superiores igualmente dotados de personalidade jurídica e de autonomia administrativa. Da gestão democrática dos estabelecimentos de ensino sob a tutela do Estado resultou a expansão efetiva de uma rede regional pública de ensino superior, já prevista na anterior Reforma Veiga Simão (Almeida & Vieira, 2006).

Com a tomada de posse do I Governo Constitucional, em 1976, tem início o período que se designa por *normalização democrática do ensino*, “um processo através do qual o Estado recuperou e reafirmou o controle da educação, entregue, nos dois primeiros anos após a revolução, à iniciativa de grupos influentes e das escolas” (Ambrósio, 1985, p. 1034). Sob a alçada deste governo é

planeada a adesão de Portugal à CEE, em 1986, cuja solicitação se concretiza em 1997. Segundo Teodoro (2001) duas preocupações centrais emergiram na política educativa Portuguesa e no discurso geral desse período: por um lado, a urgência da formação de técnicos necessários à modernização da economia face ao desafio da integração na CEE e, por outro lado, a prioridade de uma lei de bases que permitisse uma reforma global do sistema de ensino. Assim, a normalização no campo educativo vai ocorrer entre a Tomada de Posse do I Governo Constitucional e a aprovação da LBSE, em 1986.

No ano letivo de 1975/1976 inicia-se a unificação do ensino, imbuída da ideologia de igualdade para todos. Desaparece o ensino médio diurno, em nome da igualdade de oportunidades, tendo-se posto fim à divisão de dois tipos de estabelecimentos, os liceus e as escolas industriais e comerciais. No que se refere ao ensino secundário, o curso complementar (10º e 11º anos de escolaridade), criado em 1978 na continuidade do curso geral, pretende essencialmente assegurar a formação vocacional na área escolhida tendo em vista o prosseguimento dos estudos. Em 1997 é criado o *ano propedêutico*, em substituição do serviço cívico, integrando cinco disciplinas das quais duas (língua Portuguesa e uma língua estrangeira) são obrigatórias. É introduzido nesse ano o *numerus clausus*, que passará a fixar em cada ano o número de alunos a admitir à matrícula no 1º ano de cada curso superior.

A criação do ensino secundário unificado corresponde à necessidade de ir ao encontro de uma maior procura que haveria de culminar com a aprovação da LBSE e com o nascimento de uma nova tipologia de instrumentos para os nove anos de escolaridade obrigatória. Ao mesmo tempo, assiste-se nos grandes centros urbanos, a tímidas tentativas de autonomização do ensino secundário em escolas destinadas unicamente aos alunos do 10º ao 12º anos de escolaridade (Barroso, 1999).

Em 1980, o 12º ano vem substituir o ano propedêutico com o objetivo de constituir um ciclo terminal do ensino secundário e ter a função de ano vestibular para o ingresso ao ensino superior. Esse ano é estruturado em duas vias: a via de ensino, mais vocacionada para o ingresso imediato ao ensino superior; e a via profissionalizante, que constituirá habilitação suficiente para o acesso ao ensino superior politécnico.

Nos anos oitenta, peritos internacionais identificavam como principal lacuna na política de formação dos jovens Portugueses a ausência de um ensino técnico e profissional. A nível nacional houve também fatores de pressão relevantes, tais como o desemprego juvenil e o enorme afluxo de jovens ao mercado de trabalho sem qualquer qualificação profissional (Azevedo, 1988). Como forma de preparar Portugal para a adesão à CEE, são criados os cursos técnico-profissionais, a ministrar depois do 9º ano de escolaridade (*Despacho Normativo nº 194/83*, de 19 de outubro). Estes cursos, com a duração de três anos, correspondem aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade e conferem diploma de fim de estudos secundários, que permitem o acesso ao ensino superior, e diploma de formação técnico-profissional para o ingresso ao mercado de trabalho. Também o ensino artístico é remodelado com a reestruturação, em 1983, do ensino da música, dança, teatro e cinema.

No ano de 1986, dois eventos de grande importância vêm marcar a evolução do sistema educativo: a aprovação da LBSE e a integração de Portugal na CEE. A definição do sistema educativo no período de 1986 a 1997 inicia-se com a publicação da *Lei n.º 46/86*, de 14 de outubro, que veio estabelecer o quadro geral do sistema educativo. Este diploma vem criar uma nova organização do sistema educativo que compreende a educação pré-escolar, escolar e extraescolar. Neste contexto, a educação escolar passou a compreender os ensinos básico, secundário e superior. São consignados nesta lei o direito à educação e à cultura para todas as crianças, o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, o direito a uma efetiva igualdade de oportunidades, a liberdade de aprender e ensinar, a formação de jovens e adultos que abandonaram o sistema e a melhoria educativa de toda a população. O ensino básico (universal, obrigatório e gratuito) passa a ter a duração de nove anos compreendendo três ciclos sequenciais.

Na sequência da adesão à CEE, em 1986, Portugal sentiu a necessidade de investir fortemente na formação de recursos humanos, através do apoio de financiamento comunitário, tal o abismo que separava este país dos restantes países europeus nesta matéria. Mas somente em 1991 foi feita a distinção entre a formação profissional inserida no mercado de trabalho, tutelada pelos Ministérios do Emprego e da Segurança Social, e a formação profissional inserida no sistema educativo, tutelada pelo Ministério da Educação. Pretendia-se formar uma mão-de-obra qualificada, promovendo a elevação dos níveis educativos e profissionais, e esperava-se que estas políticas elevassem a empregabilidade, a circulação dos trabalhadores, a adaptação a diferentes contextos e a valorização da aprendizagem ao longo da vida, dando resposta às qualificações requeridas pelo mercado de trabalho.

Assim, em 1989, são criadas as Escolas Profissionais no âmbito do ensino não superior (*Decreto-Lei n.º 26/89*, de 21 de janeiro) e é definido o Regime Jurídico de autonomia da escola não superior (*Decreto-Lei n.º 43/89*, de 3 de fevereiro). Deste modo, surge uma rede de Escolas Profissionais como sistema de formação não regular de ensino, financiadas pelo Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP) que inclui entre os seus objetivos a criação e o desenvolvimento do ensino profissional de nível secundário e qualificação profissional de nível III, com base em parcerias com agentes locais e disseminadas ao longo do território nacional. As escolas profissionais adquirem um papel de destaque porque são uma ocasião de realização pessoal e inclusão social para muitos jovens, constituindo uma oportunidade de qualificação profissional, qualificação esta que representa um verdadeiro passaporte para o emprego (Azevedo, 1991).

No mesmo ano, é criado um novo perfil para o ensino secundário (*Decreto-Lei n.º 286/89*, de 29 de agosto) que vem estabelecer um quadro de referência da reforma do sistema educativo, com os Cursos Secundários Predominantemente Orientados para o Prosseguimento de Estudos (CSPOPE) e os Cursos Secundários Predominantemente Orientados para a Vida Ativa (CSPOVA), mais conhecidos por cursos tecnológicos. No preâmbulo deste Decreto afirma-se que, tendo em consideração o conjunto das propostas apresentadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) e o contributo resultante do debate nacional que suscitaram, bem como o parecer que sobre elas produziu o Conselho Nacional de Educação (CNE), se procede, entre outras

matérias, à definição dos planos curriculares do ensino secundário. A organização de um ensino secundário para que a ele aceda a maior parte da população obriga à construção de programas adequados, capazes de serem apreendidos pela generalidade dos/as alunos/as, articulados horizontal e verticalmente, profissionalmente construídos e socialmente validados (Alves, Almeida, Fontoura & Alves, 2001).

O enquadramento legal da formação profissional é estabelecido com o *Decreto-Lei n.º 401/91*, de 16 de outubro, propondo uma formação estruturada em módulos e em ligação com os contextos de trabalho e, no ano seguinte, é definido o regime de avaliação das Escolas Profissionais (*Portaria n.º 423/92*, de 22 de maio). A formação profissional dirige-se a um conjunto específico de utentes, reveste-se de metodologias apropriadas e estrutura-se de modo mais flexível (Azevedo, 1998).

Os Cursos Profissionais (CP) funcionavam exclusivamente nas Escolas Profissionais, contudo, o *Despacho-Normativo n.º 338/98* vem trazer a reforma curricular do ensino secundário e a criação dos cursos tecnológicos de nível secundário. Apesar de a LBSE enunciar nos seus objetivos a preparação dos/as alunos/as para o eventual prosseguimento de estudos e a inserção na vida ativa, o que veio a verificar-se foi a tendência para o favorecimento do acesso ao ensino superior em detrimento da formação para a inserção na vida profissional (Justino, Fernandes, Almeida, & Raposo, 2004).

Com a generalização do plano curricular no ano letivo de 1993/1994 e a realização dos primeiros exames nacionais no ensino secundário no ano letivo de 1995/1996, os professores, a administração educativa e a sociedade em geral vão identificando um conjunto de problemas e insuficiências. Em consonância, o Ministério da Educação, por intermédio do Departamento do Ensino Secundário (DES), decide concretizar uma série de iniciativas que decorrem entre abril de 1997 e julho de 1998 designadas por Revisão Curricular Participada. O documento orientador intitulado *Desenvolver, Consolidar, Orientar* vem estabelecer as medidas de política educativa para o setor (ME, 1997). Desta forma, o DES lança um projeto de revisão participada do currículo a que chama *Encontros do Secundário*, do qual resultam diversas publicações no decorrer dos anos de 1997 e 1998. Neste quadro, no ano letivo de 1997/1998 é feita a revisão participada dos currículos com divulgação de resultados numa coletânea de publicações editada pelo DES e subordinada ao título geral *O Ensino Secundário em Debate*, para além de um outro caderno intitulado *Ensino Secundário: Ajustar para Consolidar*. Dessa revisão resultam novos programas de formação que integram cursos com matrizes curriculares, explanadas na brochura editada pela Tutela em 2003, denominada *Revisão Curricular no Ensino Secundário*, que também apresenta os princípios e modalidades de avaliação das aprendizagens.

No ano letivo de 1999/2000, a oferta alarga-se aos Cursos Gerais do Ensino Artístico Especializado, bem como aos Cursos Tecnológicos, Profissionais e do Ensino Recorrente. No ano letivo de 2000/2001, o Governo aprova uma nova revisão curricular do ensino secundário, exclusivamente direcionada às escolas secundárias, mas tal medida acaba por ser suspensa pelo Governo seguinte. Em 2001 é assegurada aos jovens na faixa etária dos 15 aos 18 anos o acesso a formações de nível secundário (*Decreto-Lei n.º 7/2001*, de 18 de janeiro), consagrando o ensino secundário na dupla

natureza de ciclo intermédio de prosseguimento de estudos e de ciclo de formação terminal. O Diploma estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário, bem como do conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos/as alunos/as de cada um dos cursos do ensino secundário, de acordo com os objetivos consagrados na LBSE para este nível de ensino.

No decorrer do ano de 2003 é feita uma revisão curricular nos CP, cuja matriz era composta por uma componente de formação sociocultural, igual para todos os cursos, uma componente científica e uma componente técnica. A FCT passa a ser uma disciplina autónoma, subsistindo essa divisão até aos dias de hoje.

Em 2004 e 2005 são implementadas medidas que parecem apontar para grandes alterações ao nível do ensino tecnológico e profissional. Assiste-se a uma revisão curricular com a construção de um perfil de formação e de referenciais de formação. Agrupam-se os cursos por famílias profissionais, extinguindo-se os cursos mais especializados. Neste contexto foi primordial o desenvolvimento de parcerias entre as escolas e o mercado de trabalho, de forma a criar estratégias que melhorassem a qualidade da formação e do próprio ensino técnico-profissional. Deste modo, ganham-se etapas e acelera-se o processo de integração e de socialização antecipada dos jovens estudantes se existirem parcerias ativas e interessadas entre a escola e o mundo empresarial, sinergias estas potencializadoras de aprendizagens e vivências consistentes, ricas e variadas (Azevedo e Fonseca, 2007).

Uma nova revisão curricular é aprovada, retomando o conceito de currículo nacional, desta vez entendido como currículo mínimo a partir do qual as escolas definem as estratégias próprias a consagrar no seu projeto curricular (*Decreto-Lei n.º 74/2004*, de 26 de março). A execução dos princípios orientadores fica materializada pela publicação de diversas Portarias a 21 de maio do mesmo ano, a saber: i) *Portaria n.º 550-A*, define as regras de organização e gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos tecnológicos de nível secundário; ii) *Portaria n.º 550-B*, aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos artísticos especializados de nível secundário, no domínio das artes visuais e dos audiovisuais; iii) *Portaria n.º 550-C*, estabelece as regras de criação, organização e gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens dos CP de nível secundário; iv) *Portaria n.º 550-D*, define os princípios orientadores de organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos de nível secundário; e v) *Portaria n.º 550-E*, aprova o regime de organização, funcionamento e avaliação dos cursos científico-humanísticos, tecnológicos e artísticos especializados, no domínio das artes visuais e dos audiovisuais, do ensino recorrente de nível secundário de educação.

Três anos depois, o *Decreto-Lei n.º 272/2007*, de 26 de julho vem proceder a alterações ao último Decreto, produzindo efeitos de acordo com o seguinte calendário: a) 2007/2008, no que respeita ao 10º ano de escolaridade; b) 2008/2009, no que se refere ao 11º ano de escolaridade; e c) 2009/2010, no que concerne ao 12º ano de escolaridade. No mesmo ano, introduzem-se alterações significativas no sistema de formação profissional, sendo notórios os ajustamentos em termos das práticas de

implementação de ações de formação profissional, de Quadro Comunitário para Quadro Comunitário. Vai atribuir-se uma maior importância ao reconhecimento, validação e certificação de competências, que corresponde a uma resposta mais adequada face às qualificações escolares e profissionais das populações. O *Decreto-Lei n.º 396/2007*, de 31 de dezembro, vem revogar o modelo de organização da formação profissional e definir os níveis de qualificação nacional a aplicar nos ensinos básico, secundário e superior, e dos processos de reconhecimento de competências no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ).

Através da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) - agora designada Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, IP (ANQEP) - pretende-se coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional dos jovens e adultos, promovendo a transparência e a comparabilidade das qualificações a nível internacional. Na altura da Declaração de Bolonha surge o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), comum ao ensino superior e à formação profissional, com o objetivo de reforçar a mobilidade dos estudantes no espaço europeu. Este quadro vem permitir uma melhor adequação dos sistemas educativos e formativos às necessidades do mercado de trabalho, e começam a surgir conceitos como o de qualificação, aptidão e competência. A recomendação entra formalmente em vigor em abril de 2008, fixando o ano de 2010 como a data recomendada até à qual os países deveriam referenciar os respetivos sistemas nacionais de qualificação, devendo assegurar, que em 2012, os certificados de qualificação individuais contêm uma referência ao nível correspondente do QEQ. Pela *Portaria n.º 782/2009*, de 23 de julho, é criado o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), tendo entrado em vigor em 2010, um importante instrumento estratégico de gestão que regula a oferta da formação de dupla certificação, estruturada em oito níveis.

A escolaridade obrigatória é aumentada para doze anos (*Lei n.º 85/2009*, de 27 de agosto) e, neste âmbito, consideram-se em idade escolar todas as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos. A obrigatoriedade cessa com a obtenção do diploma de curso conferente ao nível secundário de educação ou, independentemente da obtenção do diploma de qualquer nível de ensino, no momento do ano escolar em que o/a aluno/a perfaça os 18 anos. A adoção da escolaridade obrigatória de 12 anos como meta a concretizar em 2010 desencadeia a necessidade de produzir uma reforma, de forma integrada, dos diferentes cursos de nível secundário, dando uma resposta mais alargada do que a mera revisão dos cursos gerais e tecnológicos. Os CP, os cursos de ensino artístico especializado, os cursos de educação e formação e os cursos de aprendizagem lecionados nos centros de formação profissional constituem também peças importantes na reestruturação do novo ensino secundário.

Os princípios orientadores da organização e gestão curricular e da avaliação das aprendizagens são estabelecidos através do *Decreto-Lei n.º 50/2011*, de 8 de abril. Elimina-se a disciplina da Área de Projeto da Matriz dos CCH, alarga-se a oferta dos exames nacionais nas disciplinas de formação geral, sem aumentar o número de exames obrigatórios, e cria-se a disciplina de Formação Cívica na Matriz dos CCH.

No ano seguinte é introduzido um conjunto de alterações destinadas a criar uma cultura de rigor e excelência, através da implementação de medidas nos currículos dos ensinos básico e secundário (*Decreto-Lei n.º 139/2012*, de 5 de julho). O Diploma estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e capacidades a desenvolver pelos/as alunos/as, e do processo de desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário. O referido normativo legal aplica-se às diversas ofertas curriculares dos ensinos básico e secundário ministradas em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo. Lançando um breve olhar ao Decreto, verificamos que ele introduz um conjunto de alterações curriculares no sentido de garantir uma oferta educativa diversificada e de proporcionar a todos os estudantes a possibilidade de escolherem percursos escolares adequados às suas características e aspirações.

Com o objetivo de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projeto educativo: conceber, propor e gerir medidas de diversificação da oferta curricular; e promover, através dos serviços de psicologia e orientação, ações de orientação escolar e profissional e de apoio ao desenvolvimento psicológico individual dos/as alunos/as. Na sequência da publicação do referido Decreto, foram disponibilizadas as portarias previstas no *Artigo 6.º* que veem regular os CCH vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior e os CCH na modalidade de Ensino Recorrente. Nos CP é alargada a carga horária da FCT, com vista a desenvolver a componente técnica de formação, permitindo aos/as alunos/as a aplicação dos conhecimentos adquiridos e o desenvolvimento de novas aptidões que facilitem quer a sua integração no mundo de trabalho, quer o prosseguimento de estudos.

No mesmo ano, a *Portaria 243/2012* de 10 de agosto vem definir o regime de organização e funcionamento dos CCH de Ciências e Tecnologias, Ciências Económicas, Línguas e Humanidades, e Artes Visuais, ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, e estabelecer os princípios e procedimentos a observar na avaliação e certificação dos alunos.

A 10 de julho de 2013, o *Decreto-Lei n.º 91* vem estabelecer as novas matrizes curriculares dos CP do ensino secundário que visam a integração nos currículos de componentes que fortaleçam o desempenho e as capacidades dos/as alunos/as. No mesmo ano, o *Despacho Normativo n.º 7/2013*, de 11 de junho, vem atualizar e desenvolver os mecanismos da autonomia organizativa e pedagógica de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

A partir do ano letivo de 2013/2014 é criada uma experiência piloto de oferta formativa dos cursos vocacionais de nível secundário e regulamentadas as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação desta oferta específica (*Portaria n.º 276/2013* de 23 de agosto). A introdução destes cursos tem como objetivo a criação de condições para que os/as alunos/as cumpram a escolaridade obrigatória e o desenvolvimento de conhecimentos e competências,

científicas, culturais e técnicas, práticas e de natureza profissional que permitam uma melhor integração no mercado de trabalho e a continuação dos estudos. Pretende-se, ainda, assegurar a criação de uma oferta de ensino secundário coordenada com empresas que respondam ao interesse dos jovens que, no final da escolaridade obrigatória, desejem ter uma saída profissional concreta. Um novo currículo para os ensinos básico e secundário é definido e estabelecidas regras que dão mais autonomia às escolas para tomarem decisões que ajudem os/as alunos/as a alcançar as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Decreto-Lei n.º 55/2018* de 6 de julho). É a matriz orientadora comum para as ofertas das escolas e para a organização do seu trabalho no que diz respeito ao planeamento, ao ensino, à aprendizagem e à avaliação. O Diploma produz efeitos (*Artigo n.º 38*) a partir do ano letivo de: a) 2018/2019, no que respeita ao 10.º ano; b) 2019/2020, relativamente ao 11.º ano; e c) 2020/2021, no que se refere ao 12.º ano de escolaridade.

### 1.3. Os diferentes percursos do Ensino Secundário

No âmbito do Sistema Educativo Português, atualmente o Ensino Secundário é universal, gratuito e obrigatório, com a duração de três anos letivos correspondentes ao 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. Visa proporcionar uma formação e aprendizagens diversificadas e compreende:

- a) CCH, vocacionados para o prosseguimento dos estudos de nível superior;
- b) Cursos com Planos Próprios;
- c) Cursos Artísticos Especializados vocacionados, consoante a área artística, para o prosseguimento de estudos ou orientados na dupla perspetiva da inserção no mundo do trabalho ou do prosseguimento de estudos;
- d) CP vocacionados para a qualificação profissional, privilegiando a inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos;
- e) Ensino Secundário na modalidade de Ensino Recorrente;
- f) Cursos de Ensino Vocacional.

É assegurada a possibilidade de reorientação do percurso formativo dos/as alunos/as com recurso à permeabilidade entre cursos com afinidade de planos de estudos e ao regime de equivalências nas outras situações com vista a proporcionar ao/à aluno/a o prosseguimento de estudos noutra curso. A reorientação do percurso formativo do/a aluno/a é regulada pelas escolas de acordo com as orientações do Ministério da Educação.

Para a concretização deste trabalho apenas é analisada a oferta formativa do ensino secundário relativa à via científico-humanística (ou percurso de prosseguimento de estudos) e à via profissional (percurso de dupla certificação).

### 1.3.1. A Via Científico-Humanística do Ensino Secundário

A via científica-humanística do ensino secundário, anteriormente designada de Curso Geral do Ensino Secundário, a partir do ano letivo de 2004/2005 corresponde aos Cursos Científico-Humanístico (CCH) do Ensino Secundário (DGEES, 2013). O enquadramento legal destes cursos é feito pelo *Decreto-Lei n.º 139/2012* de 5 de julho, alterado pelo *Decreto-Lei n.º 91/2013* de 10 de julho, pelo *Decreto n.º 176/2014* de 12 de dezembro e pela *Portaria n.º 243/2012* de 10 de agosto, retificada pela *Declaração de Retificação n.º 51/2012* de 21 de setembro.

No que diz respeito à matriz curricular, os planos de estudo dos CCH integram três componentes de formação. A componente de formação geral, comum aos quatro cursos, visa contribuir para a construção de identidade pessoal, social e cultural dos jovens, sendo constituída pela disciplina de Português, Língua Estrangeira I, II ou III (Alemão, Espanhol, Francês ou Inglês), Filosofia e Educação Física. A componente de formação específica visa proporcionar formação científica consistente no domínio do respetivo curso e constituída por uma disciplina trienal obrigatória (10.º, 11.º e 12.º anos), duas disciplinas bienais (11.º e 12.º anos, a escolher de entre o leque de opções de cada curso, sendo ambas obrigatoriamente ligadas à natureza do mesmo) e duas disciplinas anuais (12.º ano, a escolher entre as opções existentes, sendo pelo menos uma disciplina ligada à natureza do curso e a outra disciplina podendo ser ligada a diversas áreas do saber). A disciplina de Educação Moral e Religiosa é de frequência facultativa (*Portaria n.º 243/2012* de 10 de agosto).

No que se refere à avaliação dos/as alunos/as no ensino secundário, a *Portaria n.º 304-B/2015* de 22 de setembro, que procede à primeira alteração à *Portaria n.º 243/2012*, define o regime de organização e funcionamento dos CCH ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, e estabelece os princípios e procedimentos a observar na avaliação e certificação dos/as alunos/as. Assim, a conclusão de um CCH depende da aprovação em todas as disciplinas, algumas das quais requerem a realização de exames nacionais, conforme estabelece o *Artigo 17* da *Portaria n.º 244/2011* de 21 de junho. Deste modo, para além do exame nacional na disciplina de Português, comum a todos os CCH, o/a aluno/a realiza mais dois exames nacionais de acordo com o plano de estudos do seu curso: na disciplina trienal e nas duas disciplinas bienais da componente de formação específica, ou numa dessas disciplinas e na disciplina de Filosofia da componente de formação geral. No que respeita à conclusão e certificação do nível secundário de educação, para além do anteriormente previsto, a mesma passa a incluir o nível de qualificação 3 de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e o QEQ.

Os CCH têm por objetivo dotar o/a aluno/a de um conjunto de saberes e competências que lhes possibilite observar e organizar o espaço envolvente, bem como compreender e relacionar as suas

implicações na sociedade contemporânea. Os seus objetivos estão preconizados no Perfil dos/as alunos/as à saída da escolaridade obrigatória de 12 anos. Encontram-se distribuídos pelos cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Económicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais.

O Curso Ciências e Tecnologias permite ao/à aluno/a desenvolver, melhorar e aprofundar os conhecimentos na área das ciências e das tecnologias, bem como conhecer e relacionar as suas implicações na sociedade contemporânea. Habilita o/a aluno/a para o tratamento e representação do espaço, assim como para o desenvolvimento da capacidade da visualização mental e representação gráfica das formas reais e imaginárias. As áreas possíveis de prosseguimento dos estudos são as áreas das Ciências, Saúde, Tecnologias, Engenharia e Educação Física e Desporto, entre outras.

O Curso Ciências Socioeconómicas tem por objetivo dotar o/a aluno/a da capacidade de compreensão de conceitos essenciais da ciência económica, normas básicas da contabilização da atividade económica e aspetos relevantes da sua organização, dos aspetos fundamentais das economias Portuguesa e Europeia, e de compreensão das dinâmicas histórica, geográfica, económica e social. As áreas de Economia, Gestão, Direito, Ciências Sociais e Serviços, e Ensino Militar e Policial são algumas das áreas possíveis de prosseguimento de estudos.

O Curso de Línguas e Humanidades permite dotar o/a aluno/a de conhecimentos que lhe possibilita o desenvolvimento das competências linguísticas, da capacidade de reflexão sobre as estruturas comunicativas e do funcionamento das línguas Portuguesa e estrangeiras. Este curso permite, ainda, aprender a formular hipóteses explicativas da evolução das sociedades no tempo e no espaço, desenvolver a perceção de fenómenos históricos e geográficos tendo em conta as transformações económicas, demográficas, sociais, políticas, culturais e ambientais, e adquirir conhecimentos de realidades históricas e geográficas que possibilitem fundamentar opiniões e intervir na solução de problemas da comunidade. As áreas possíveis de prosseguimento de estudos são as áreas de Ciências da Educação, Direito, Ciências Sociais, Humanidades, Secretariado e Tradução, entre outras.

O Curso de Artes Visuais tem por objetivo dotar o/a aluno/a de um conjunto de competências e saberes que lhe possibilite o desenvolvimento das capacidades de representação, de expressão gráfica e plástica, de comunicação visual e análise de obras de arte. Este curso permite, ainda, ao aluno/a desenvolver a perceção visual, a sensibilidade estética, a consciência crítica e a expressão. Favorece a capacidade de manipulação dos materiais e técnicas de desenho e um correto entendimento do espaço bidimensional e tridimensional, contribuindo para o desenvolvimento da atividade criativa. As áreas de Arquitetura, Artes Plásticas, Design, Artes do Espetáculo, Ciências da Educação, Animação e Produção Artística são algumas das possíveis áreas de prosseguimento de estudos.

### 1.3.2. A Via Profissional do Ensino Secundário

A oferta formativa da via profissional do ensino secundário compreende, além de outros cursos, os CP que representam um percurso caracterizado por uma forte ligação com o mundo do trabalho. A aprendizagem realizada nestes cursos valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o setor empresarial local e, por isso, pode ser o percurso mais indicado para o jovem que procura um ensino mais prático e voltado para o mundo do trabalho, que não exclui a hipótese de poder prosseguir os estudos.

Estes cursos cumprem vários objetivos: contribuem para o desenvolvimento de capacidades pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão; privilegiam as ofertas formativas que correspondem às necessidades de trabalho locais e regionais; preparam o/a aluno/a para aceder a formações pós-secundárias ou ao ensino superior. Têm uma estrutura curricular organizada por módulos (*Portaria n.º 550-C/2004*), o que permite maior flexibilidade nos ritmos de aprendizagem. A estrutura curricular pretende facilitar a aprendizagem, respeitando o ritmo de cada aluno/a através de um ensino personalizado que garanta “... uma formação potenciadora do sucesso de cada um” (Azevedo, 1991, p. 164).

O plano de estudos dos CP inclui três componentes de formação: sociocultural, científica e técnica. A componente de formação sociocultural (1000 horas) é composta pelas disciplinas de Português, Língua Estrangeira e Área de Integração, e contribui para o desenvolvimento de atitudes e competências transversais facultando a construção de identidades pessoais e projetos socioprofissionais. Se o/a aluno/a tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua estrangeira no ensino secundário. A componente de formação científica (500 horas) possibilita o conhecimento das ciências de base que enquadram e suportam as tecnologias próprias de cada curso, podendo o/a aluno/a optar por duas ou três disciplinas. As disciplinas científicas de base são fixadas em regulamentação própria, em função das qualificações profissionais a adquirir. A componente de formação (2780 horas) técnica permite que o/a aluno/a opte por três ou quatro disciplinas de natureza tecnológica, técnica e prática estruturantes da qualificação profissional visada, opções interdependentes desde que perfaçam o número de horas estabelecido. A componente de formação técnica inclui, obrigatoriamente uma FCT.

Estes cursos, inicialmente ministrados nas escolas profissionais públicas, a partir de 2006 passam também a funcionar, a par da restante oferta formativa de nível secundário, nas escolas secundárias públicas (*Portaria n.º 797/2006* de 10 de agosto). A carga horária global dos três anos destes cursos é gerida pelas escolas, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando a carga horária anual de forma a otimizar a gestão global modular e a FCT. A oferta formativa é regulamentada pela *Portaria n.º 235-A/2018* de 23 de agosto.

A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação formativa e sumativa. A avaliação formativa é contínua e sistemática, e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, aluno e /ou encarregado de educação obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. Realiza-se no início de cada ano de

escolaridade ou sempre que seja oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades do/a aluno/a, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional. A avaliação sumativa pode ser interna ou externa. A avaliação sumativa interna consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do/a aluno/a e é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola. Encontra-se integrada no processo de ensino-aprendizagem, formalizada em reuniões do conselho de turma no final dos 1º, 2º e 3º períodos letivos, através de provas de equivalência à frequência. A avaliação sumativa externa destina-se a aferir o grau de desenvolvimento das aprendizagens do/a aluno/a e realiza-se através de exames nacionais.

O sistema de avaliação prevê, ainda, a apresentação de um projeto, designado de Prova de Aptidão Profissional (PAP), o qual deve ser estruturante do futuro profissional do/a aluno/a, centrado em temas e problemas por ele perspetivados, e nele devem ser investidos saberes e competências adquiridos na formação. A sua natureza é definida por portaria do Ministério da Educação. Deve assumir o carácter de projeto interdisciplinar, cujo resultado final é apresentado à comunidade educativa em sessão pública, considerando-se aprovados os alunos que obtenham classificação igual ou superior a 10 valores.

A conclusão com aproveitamento de um CP obtém-se pela aprovação, em todos os módulos e também na PAP e FCT (que possuem classificações autónomas e integram o cálculo da média final do curso), com classificação igual ou superior a 10 valores. Aos alunos que concluem, com aproveitamento, um CP é-lhes conferida a dupla certificação: diploma profissional de nível 4 de qualificação e diploma de nível secundário. Os/as alunos/as não se encontram condicionados à realização de exames nacionais para efeitos de conclusão de curso, no entanto, realizam exames nacionais para efeitos de acesso ao ensino superior nas disciplinas específicas requeridas por cada estabelecimento de Ensino Superior, conforme a área de estudos.

Os CP estão organizados em trinta e nove grandes áreas de formação (e.g., artes do espetáculo, comércio, automação e comando, serviços de apoio a crianças e jovens, ciências informáticas, hotelaria e restauração, metalurgia e metalomecânica, serviços de saúde, proteção de pessoas e bens) e fazem parte de uma rede nacional de escolas profissionais e secundárias. De seguida, descrevemos os nove cursos profissionais frequentados pelos/as alunos/as que fizeram parte da amostra deste trabalho: Apoio Psicossocial; Auxiliar de Saúde; Eletrónica, Automação e Comando; Gestão do Ambiente, Manutenção Industrial; Multimédia; Proteção Civil; Restauração (cozinha/pastelaria) e Sistemas Informáticos.

O Curso de Apoio Psicossocial permite ao/à aluno/a, à saída do curso, ser um profissional apto a desempenhar funções de promoção de desenvolvimento psicossocial de indivíduos, grupos ou comunidades, onde sejam detetadas necessidades específicas, nomeadamente, Lares de Terceira Idade, Centros de Dia, Centros de Aproveitamento de Tempos Livres, Autarquias e Instituições Particulares de Solidariedade Social.

O Curso de Auxiliar de Saúde permite ao/à formando/a, após a conclusão do curso, estar habilitado a desenvolver a profissão de técnico auxiliar de saúde em diferentes instituições como hospitais

públicos e privados, centros de saúde, centros geriátricos, lares, centros de acolhimento a crianças, apoio domiciliário e outras instituições onde a sua atividade profissional possa ser requerida. Este técnico auxilia na prestação de cuidados aos utentes, de acordo com as orientações do enfermeiro, ao nível da higiene, alimentação, hidratação, transferência, posicionamento e transporte.

O curso de Eletrónica, Automação e Comando permite ao/à aluno/a, à saída do curso, ser um profissional apto a organizar, orientar e executar a construção, manutenção e reparação de avarias em equipamentos ou materiais das redes elétricas de distribuição de baixa, média e alta tensão. A aprendizagem pressupõe, ainda, a preparação para responder a desafios associados a redes de telecomunicações, circuitos de automação e comando, robótica e domótica, automação industrial, e projetos de sistemas de automatizados de controlo de produção.

O Curso de Gestão do Ambiente permite ao/à formando/a, após a conclusão do curso, estar habilitado a intervir no domínio da gestão da qualidade do ambiente e do desenvolvimento sustentável, quer na identificação, caracterização e requalificação de situações de degradação ambiental, quer no apoio à conceção, organização e operacionalização em campanhas de informação, sensibilização e educação ambiental.

O Curso de Manutenção Industrial permite ao/à aluno/a, à saída do curso, ser o/a profissional qualificado apto a orientar e desenvolver atividades na área da manutenção relacionadas com análise, diagnóstico, controlo e monitorização das condições de funcionamento dos equipamentos eletromecânicos e eletrónicos em instalações industriais, e planear, preparar e executar intervenções de instalação e adaptação de sistemas eletromecânicos, electropneumáticos e eletrónicos de automação industrial.

O Curso de Multimédia permite ao/à formando/a, após a conclusão do curso, estar qualificado/a a exercer profissões ligadas ao desenho e produção digital de conteúdos multimédia, a desempenhar tarefas de carácter técnico e artístico com vista à criação de soluções interativas de comunicação, a conceber/desenvolver produtos multimédia interativos e a editar conteúdos com vista à criação de soluções de comunicação (informativas e lúdicas).

O Curso de Proteção Civil permite ao/à aluno/a, à saída do curso, sob orientação do técnico superior da área, ser o/a profissional apto/a a desenvolver atividades de prevenção de riscos coletivos inerentes a situações de acidente grave ou catástrofe, assim como participar no planeamento de atividades de atenuação dos seus efeitos, de proteção, socorro e assistência a pessoas e bens em perigo quando aquelas situações exijam.

O Curso de Restauração (cozinha/pastelaria) permite ao/à formando/a, após a conclusão do curso, estar qualificado/a a exercer funções de planificação e coordenação dos trabalhos de cozinha e de pastelaria, em estabelecimentos de restauração e bebidas, integrados ou não em unidades hoteleiras, com vista a garantir um serviço de qualidade e satisfação do cliente. Gerir a organização das tarefas de limpeza dos equipamentos e instalações, e zelar pelo cumprimento das regras de higiene e segurança alimentar são, ainda, algumas das atividades a desempenhar pelo técnico de restauração, na vertente cozinha e pastelaria.

O Curso de Sistemas Informáticos permite ao/à aluno/a, à saída do curso, ser o/a profissional qualificado/a apto/a a realizar, de forma autónoma ou integrado/a numa equipa, atividades de conceção e especificação, projeto, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas informáticos, de tecnologias de processamento e transmissão de dados e informações, de manutenção e configuração de computadores inseridos numa rede local, de configuração e manutenção de políticas de segurança em sistemas operativos de clientes e de servidores.

### 1.3.2.1. A Formação em Contexto de Trabalho

Em Portugal a FCT está prevista no desenho curricular de todos os CP do ensino secundário, como se pode constatar através da leitura dos documentos que suportam o funcionamento deste percurso de formação. Estas experiências de trabalho surgem no percurso dos/das alunos/as quando estes/as já especificaram a sua área profissional, pelo que têm como grande finalidade o desenvolvimento de competências numa determinada área ou família de profissões (e.g., Billett, 2005; Gamboa, 2011).

De acordo com as portarias que definem os regimes de organização, funcionamento e avaliação da via profissional do ensino secundário, a FCT (atualmente realizada nos dois últimos anos do percurso formativo e com uma carga horária total que varia entre as 600 e as 840 horas) visa desenvolver e consolidar os conhecimentos e as competências profissionais inerentes a cada curso, proporcionar experiências de carácter socioprofissional que facilitem a futura integração dos jovens no mundo do trabalho, e desenvolver aprendizagens no âmbito da saúde, higiene e segurança no trabalho.

A FCT realiza-se sob a forma de estágios, que consistem no desenvolvimento supervisionado, em contexto real de trabalho, de práticas profissionais enquadradas no perfil de desempenho do respetivo curso. Os estágios realizam-se em postos de trabalho em empresas ou organizações, designadas por entidades de acolhimento nas quais se desenvolvem atividades profissionais relacionadas com a área de formação e com o perfil de desempenho visado pelo curso.

Neste sentido, as finalidades destas experiências de trabalho são, como refere Watts (1996; cit in Gamboa, 2011): permitir aos/às alunos/as uma maior compreensão dos conceitos aprendidos em sala de aula; motivá-los para as aprendizagens escolares; promover o seu desenvolvimento pessoal e social; permitir aos/às alunos/as o desenvolvimento de conhecimentos e de compreensão das características do mundo do trabalho; promover o alargamento das alternativas profissionais dos/as alunos/as; proporcionar aos/às alunos/as a oportunidade de testar a sua preferência vocacional; proporcionar a experiência de alguns constrangimentos no trabalho para que os/as alunos/as sejam capazes de lidar de forma mais adequada com a transição para o mundo do trabalho; ajudar os/as

alunos/as no desenvolvimento de competências específicas dum determinado domínio profissional e no estabelecimento de relações diretas com os empregadores; transferir para outros, que não os professores, a responsabilidade de orientar a atividade dos/as alunos/as.

Para efeitos de conclusão da FCT, deve ser considerada a assiduidade do/a aluno/a, a qual não pode ser inferior a 95% da carga horária global, verificada em cada um dos momentos do estágio. As faltas dadas pelo/a aluno/a devem ser justificadas pelo monitor e pelo professor orientador, de acordo com as normas internas da entidade de acolhimento, da escola e das normas em vigor para estes cursos. Em situações excecionais, quando a falta de assiduidade do/a aluno/a for devidamente justificada, o período de estágio poderá ser prolongado a fim de permitir o cumprimento de horas estabelecido. A avaliação da FCT assume um carácter contínuo e sistemático, permitindo, numa perspectiva formativa, reunir informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, possibilitando, se necessário, o reajustamento do plano individual de estágio. A avaliação assume também um carácter sumativo, conduzindo a uma classificação final da FCT, arredondada às décimas. A classificação da FCT é autónoma e integra a o cálculo da média final do curso, nos termos previstos no *Artigo 31, Portaria n.º 550-C/2004*, de 21 de maio.

No final do estágio o/a aluno/a deverá apresentar um relatório, no qual deve descrever as atividades desenvolvidas, bem como a autoavaliação das mesmas face ao definido no plano individual de estágio. O relatório de estágio é apreciado e discutido com o/a aluno/a e com o professor orientador. Para a avaliação final do estágio é utilizada uma ficha de avaliação, preenchida pelo professor orientador e pelo monitor, a qual terá em conta parâmetros como:

- a) Aplicação de competências científicas e técnicas;
- b) Concentração, persistência e diligência no trabalho e disponibilidade para aprender;
- c) Capacidade de trabalho em equipa, de cooperação, de relacionamento e de comunicação;
- d) Assiduidade, pontualidade, apresentação e respeito pelos valores e pelas regras incluindo as de higiene e segurança no trabalho;
- e) Capacidade de organização, de método e de planeamento;
- f) Autonomia na realização do trabalho, iniciativa, criatividade, capacidade de aprender com a experiência, capacidade de resolução de problemas, de superação de obstáculos, de concretização de projetos;
- g) Organização, apresentação, linguagem e conteúdo de relatório.

Por tudo o que foi referido, os CP poderão representar, a nível nacional, as tendências atuais da valorização dos recursos humanos de uma sociedade que se quer competitiva, permitindo uma mais rápida inserção do aluno no mercado de trabalho e promovendo o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira. “(...) a FCT procura, a par das aprendizagens técnico-profissionais, promover o desenvolvimento das dimensões mais psicossociais e vocacionais dos alunos, constituindo-se, (...), não apenas numa formação para o trabalho, mas também numa formação sobre o trabalho” (Gamboa, 2011, p. 34).

### 1.3.2.2. O Papel das Escolas na Formação em Contexto de Trabalho

A FCT integra um conjunto de atividades profissionais desenvolvidas sob coordenação e acompanhamento da escola que visam a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais relevantes para o perfil de desempenho à saída do curso a que respeita. A concretização da FCT é antecedida e prevista em protocolo celebrado entre a escola e a entidades de acolhimento, as quais deverão desenvolver atividades compatíveis e adequadas ao perfil de desempenho visado pelo curso frequentado pelo/a aluno/a. Constituem responsabilidades da escola:

- a) assegurar a realização da FCT, nos termos definidos na lei e nos regulamentos aplicáveis;
- b) estabelecer os critérios de distribuição dos/as alunos/as e distribuí-los pelas diferentes entidades de acolhimento ou outros locais em que deva realizar-se a referida formação;
- c) assegurar a elaboração dos protocolos com as entidades de acolhimento;
- d) assegurar a elaboração do plano individual do estágio, bem como as respetivas assinaturas de todos os intervenientes;
- e) assegurar o acompanhamento da execução do plano individual de estágio;
- f) assegurar a avaliação do desempenho dos/as alunos/as, em colaboração com a entidade de acolhimento;
- g) assegurar que o/a aluno/a se encontre coberto por seguro em todas as atividades da FCT;
- h) assegurar, em conjunto com a entidade de acolhimento e o/a aluno/a, as condições logísticas necessárias à realização e ao acompanhamento da FCT.

Os/As alunos/as são distribuídos pelas entidades de acolhimento de acordo com os seguintes critérios: preferências manifestadas por cada aluno/a, sendo os/as alunos/as serão ordenados pela média das classificações obtidas nos vários módulos das disciplinas até ao momento; proximidade do local de residência.

A organização e o desenvolvimento da FCT obedecem a um plano individual de estágio, elaborado com a participação das partes envolvidas e assinado pelo órgão competente da escola, pela entidade de acolhimento, pelo/a aluno/a e ainda pelo encarregado de educação, caso o/a aluno/a seja menor de idade. O plano individual de estágio deverá obedecer às disposições estabelecidas pelos normativos legais, sem prejuízo da sua diversificação, decorrente da especificidade do curso e das características próprias da entidade de acolhimento em causa. O plano individual de estágio é homologado pela direção executiva, mediante parecer favorável do diretor do curso, antes do início das atividades da formação a que respeita.

A orientação e o acompanhamento do/a aluno/a são partilhados, sob coordenação da escola, entre esta e a entidade de acolhimento. Para o efeito, a escola nomeará um professor orientador e a entidade de acolhimento designará um monitor. O envolvimento das várias entidades nos estágios dos/as alunos/as permite referir-se que “(...) emprego e educação são processos que não devem ser vistos isoladamente: aprende-se para trabalhar, trabalha-se para aprender” (Silva, 2011, p. 67). Quando a FCT se desenvolva parcialmente sob a modalidade de prática simulada, as funções do

monitor designado pela entidade de acolhimento serão atribuídas aos professores responsáveis pelas disciplinas intervenientes. O plano de estágio é elaborado pelo diretor do curso em colaboração com o professor orientador, o monitor, o aluno e identifica:

- a) os objetivos específicos decorrentes da saída profissional visada e das características da entidade de acolhimento;
- b) os conteúdos a abordar;
- c) a programação das atividades;
- d) o período em que o estágio se realiza, fixando o respetivo calendário;
- e) o horário a cumprir pelo/a aluno/a;
- f) as formas de acompanhamento e de avaliação do/a aluno/a, com a identificação dos responsáveis;
- g) os direitos e deveres da escola, da entidade de acolhimento e do/a aluno/a;
- h) os critérios de avaliação de desempenho do/a aluno/a.

O plano individual do estágio caduca com a conclusão do estágio para que foi celebrado. São orientadores da FCT todos os professores da formação técnica que lecionam o respetivo ano. Por regra, cada professor acompanha um número de alunos proporcional ao número de horas que leciona na turma. São responsabilidades específicas do professor orientador da FCT:

- a) colaborar com o diretor de curso, com o monitor e com o/a aluno/a na elaboração do plano individual do estágio;
- b) assegurar, em conjunto com a entidade de acolhimento e com o/a aluno/a, as condições logísticas necessárias à realização e ao acompanhamento do estágio;
- c) acompanhar, em colaboração com o monitor da entidade de acolhimento, na execução do plano individual de estágio, nomeadamente através de deslocações periódicas aos locais de realização dos estágios;
- d) avaliar, em conjunto com o monitor, o desempenho do/a aluno/a;
- e) acompanhar o/a aluno/a na elaboração do relatório de estágio;
- f) propor ao conselho de orientadores de estágio, presidido pelo respetivo diretor do curso e ouvido o monitor, a classificação do/a aluno/a no estágio.

De acordo com o estabelecido com o *Artigo 2º da Portaria nº 413/99*, de 8 de junho, o/a aluno/a está coberto pelo seguro escolar durante o estágio dado que este constitui o prolongamento temporal e curricular necessário à certificação, ficando, por isso, a entidade de acolhimento isenta de responsabilidade em caso de qualquer acidente que ocorra com o/a aluno/a durante o período da formação ou no trajeto entre a sua residência e o local de estágio. Em caso de acidente ocorrido no desempenho das suas funções na entidade de acolhimento, ou no trajeto de ou para o local de realização do estágio, o/a aluno/a beneficia das mesmas regalias como se tratasse de acidente ocorrido na escola ou no trajeto casa-escola. Desde que se verifique uma das situações referidas, a entidade de acolhimento ou o/a aluno/a devem avisar imediatamente a direção executiva da escola.

## 1.4. Síntese

O ensino em Portugal, nomeadamente o ensino secundário tem sido influenciado pelo contexto político, económico, social e cultural de cada época. Este breve apontamento sobre a evolução do ensino secundário em Portugal, desde a Revolução de abril de 1974 até aos dias de hoje, permite-nos ter uma visão das várias reformas educativas e da sua importância. Após a Revolução de abril de 1974, com a massificação do ensino, deixou de se investir no ensino técnico e profissional. Reconhecendo-se esta lacuna, este tipo de ensino é mais tarde relançado, primeiramente nas Escolas Profissionais (1983) e, anos mais tarde, integrado de novo nas escalas públicas. Ainda na mesma década, no decorrer do ano de 1986, a adesão de Portugal à CEE coincide com o estabelecimento do enquadramento geral do sistema educativo, através da LBSE que consagra um ensino básico, universal, gratuito e obrigatório de nove anos e integra o 12º ano do ensino secundário, que a partir daí terá a duração de três anos. Em 1989, sustentada na LBSE, a ampla reforma do sistema educativo determina o surgimento do ensino profissional nas Escolas Profissionais, de iniciativa privada, mas apoiadas pelo Estado e pela União Europeia. Na mesma altura, é feita a Revisão Curricular do Ensino Secundário com a criação dos CSPODE, mais orientados para o prosseguimento dos estudos, e dos CSPOVA, mais conhecidos por cursos tecnológicos.

Posteriormente, em 2001, um novo normativo legal vem assegurar aos jovens na faixa etária dos 15-18 anos, o acesso a formações de nível secundário, consagrando o ensino secundário na sua dupla natureza de ciclo intermédio de prosseguimento de estudos e de ciclo de formação terminal. Três anos depois, em 2004, concretiza-se a reforma do ensino secundário onde são introduzidas profundas alterações legislativas nos domínios dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo, e da avaliação das aprendizagens, o que justifica a decisão política, cinco anos depois (2009), de obrigar os jovens em idade escolar em frequentar a escola até aos 18 anos. A obrigatoriedade de 12 anos de escolaridade é complementada por um conjunto de medidas de políticas educativas complementares, de modo a criar as condições necessárias à sua exequibilidade e que leva as escolas a procurarem repostas alternativas ao currículo regular, como é o caso dos CP. No mesmo ano, o QEQ, comum ao ensino superior e à formação profissional, contribui para o surgimento do SNQ, um importante instrumento estratégico de gestão que regula a oferta de formação de dupla certificação.

Na década seguinte, em 2011, na sequência das mudanças legislativas anunciadas para o ensino secundário, um diploma vem estabelecer novas alterações nos princípios orientadores da organização e gestão do currículo deste nível de ensino. Um ano depois, novo normativo legal produz alterações que têm em vista permitir a otimização da gestão dos recursos disponíveis de

acordo com as necessidades dos alunos. Em 2013 são publicados três diplomas que: 1) estabelecem as novas matrizes curriculares dos CP do ensino secundário; 2) atualizam e desenvolvem os mecanismos do exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola; e 3) criam uma experiência-piloto da oferta formativa de cursos vocacionais de nível secundário, cujo objetivo é a consolidação de condições para os estudantes cumprirem a escolaridade obrigatória. Em 2018 é definido um novo currículo para os ensinos básico e secundário, e estabelecidas regras que dão maior autonomia às escolas para tomarem decisões que ajudem os/as alunos/as a alcançar as competências previstas no *Perfil dos/as Alunos/as à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

No que concerne aos percursos de formação de nível secundário aqui analisados, as suas finalidades apresentam-se próximas, apesar de os desenhos curriculares se apresentarem diferentes, principalmente ao nível da experiência de trabalho (presente apenas no percurso profissionalizante). Em termos de política educativa, tanto a via científico-humanística (ou percurso académico) como a via profissional (ou percurso de dupla certificação) de nível secundário parecem ocupar, na atualidade, o mesmo lugar no organograma do sistema educativo Português, na medida em que ambas as vias se inserem na escolaridade obrigatória de doze anos. A via científico-humanística é representada pelos CCH, vocacionados para o prosseguimento dos estudos de nível superior e distribuídos pelos cursos Ciências e Tecnologias, Ciências Económicas, Línguas e Humanidades, e Artes Visuais. A via profissional compreende os CP destinados prioritariamente para o mercado de trabalho e distribuídos por trinta e nove áreas de formação das quais destacamos nove. Estes dois percursos escolares, académico e dupla certificação, permitem a flexibilidade e a diversificação curricular uma vez que é dada aos/as alunos/as a possibilidade de escolher percursos escolares adequados às suas características e aspirações, sendo assegurada a possibilidade de reorientação do percurso formativo dos/as alunos/as com recurso à permeabilidade entre cursos com afinidade de planos de estudos.

No que se refere ao último percurso formativo do ensino secundário aqui analisado, considerámos a FCT e os aspetos mais associados às atividades desenvolvidas, bem como o modo como as escolas implementam e orientam esta formação. A FCT constitui uma experiência de trabalho concretizada, atualmente, durante os dois últimos anos do curso, com uma carga horária alargada, que se orienta por diversos objetivos e finalidades. A qualidade dessa experiência de trabalho está organizada em torno, quer das atividades de preparação, quer das atividades de acompanhamento e avaliação. As escolas orientam a FCT através das visitas dos professores orientadores às entidades de acolhimento, da análise dos documentos que os alunos preenchem ao longo desta formação, da monitorização do contexto de formação por parte do professor supervisor no sentido de garantir a qualidade da experiência de trabalho.

Concluindo, par ao efetivo sucesso da escolaridade obrigatória é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar, nomeadamente, alunos/as, pais, professores, funcionários e entidades locais.

“... a formação de um verdadeiro <capital formativo> deve ter simultaneamente em consideração as seguintes componentes: a) presença de um contexto político, económico, social e cultural promotor da aprendizagem ao longo da vida; b) existência de flexibilidade e diversificação curricular ao longo da escolaridade obrigatória; c) organização articulada e

inovadora das metodologias ensino-aprendizagem e de avaliação, reconhecendo a existência de concepções implícitas sobre o ensino que não colocam os estudantes em condições de <igualdade motivacional> relativamente ao papel das aprendizagens escolares; d) presença de um modelo dinâmico, preventivo e sistémico de intervenção psicológica e orientação em contextos educativos, que seja eficaz na promoção da saúde mental de todos os envolvidos e na remoção das diversas barreiras existentes, em diferentes planos, à aprendizagem” (Brockmann, Clarke, Winch, & Paixão, 2013, p. 114-115).

## CAPÍTULO 2 – O PAPEL DA ADAPTABILIDADE E DA TEMPORALIDADE SUBJETIVA NA ELABORAÇÃO DE PLANOS DE CARREIRA NO ENSINO SECUNDÁRIO

---

2.1. Introdução

2.2. A Adaptabilidade de Carreira

2.3. A Esperança no Trabalho

2.4. A Perspetiva Temporal

2.5. Os Eus Possíveis Ocupacionais

2.6. A Qualidade de Estágio

2.7. Síntese

## 2.1. Introdução

A *Adaptabilidade de Carreira* e a *Temporalidade Subjetiva* têm assumido uma relevância cada vez maior para a Psicologia devido, sobretudo, à preocupação dos psicólogos em auxiliar os indivíduos nas suas transições escolares e profissionais, ajudando-os a enfrentar os desafios como oportunidades para o desenvolvimento saudável e não como ameaças à construção da identidade psicossocial. Com efeito, é cada vez sublinhado o papel da adaptabilidade e da temporalidade na elaboração de planos de carreira.

Pensamos que estudar o impacto conjunto da *Adaptabilidade* e da *Temporalidade* na organização de trajetórias saudáveis nos momentos normativos de transição, como é o do ensino secundário para o ensino superior e/ou o mercado de trabalho, conduzirá à necessidade de compreender de que forma essas variáveis se interrelacionam e podem influenciar as atitudes e os comportamentos de adolescentes em momentos de mudanças, bem como constituirá uma mais-valia devido à insuficiência de estudos que avaliem o impacto conjunto dessas variáveis.

A nossa intenção com este capítulo é fornecer uma introdução ao vasto tópico que é a adaptabilidade de carreira e a temporalidade subjetiva e, especificamente, ao estudo das variáveis psicológicas consideradas nesta investigação e respetivas dimensões, as quais se podem identificar na Figura 1. Contudo, a Adaptabilidade de Carreira e a Temporalidade subjetiva, operacionalizada pela PT e pela PTF, incluem, respetivamente, os conceitos de Esperança no Trabalho e de Eus Possíveis (nomeadamente a PTF), por isso, examinaremos igualmente estas variáveis. Pelo facto de incluirmos na nossa amostra alunos do ensino profissional, será ainda analisada a Qualidade de Estágios. Por conseguinte, nos subcapítulos seguintes descrevemos cada uma das variáveis psicológicas mencionadas.

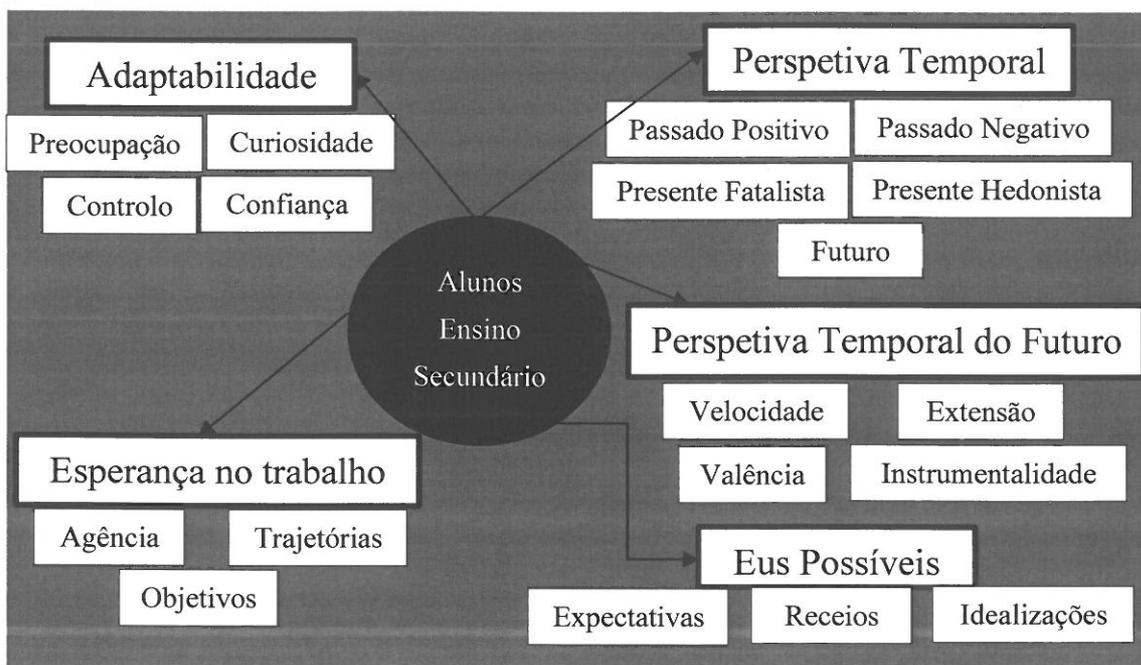


Figura 1 – Identificação de variáveis em estudo.

## 2.2. A Adaptabilidade de Carreira

O mundo do século XXI mudou drasticamente, alterando a vida das sociedades e dos indivíduos, a nível planetário. A globalização e o avanço tecnológico têm introduzido um conjunto de aceleradas mudanças nas realidades sociais a laborais, a nível económico, ecológico e humano (Guichard, 2012). O mercado de trabalho atual é cada vez mais diversificado e imprevisível (Lent, 2013) e, conseqüentemente, cada indivíduo necessita de estar preparado para demonstrar flexibilidade, de forma a criar as suas próprias oportunidades de carreira (Savickas, 2013). Atualmente existe uma ligação muito ténue entre o curso (científico-humanístico ou profissional) que os jovens tiram numa determinada área e a colocação profissional numa área diretamente relacionada com esse curso. Esta situação leva os jovens a sentirem-se perplexos e preocupados com o futuro (Guichard, Pouyaud, Calan, & Dumora, 2012) e a terem de ajustar as suas esperanças e aspirações no início da carreira, uma vez que a segurança no emprego tem vindo a ser apontada como uma realidade não aplicável a vários setores da população (e.g., Blustein, 2006; Blustein, Kozan, Connors-Kellgren, & Rand, 2015; Hartung & Blustein, 2002)

Apesar de, ao longo do século passado, terem surgido várias teorias de desenvolvimento de carreira, poucas se adaptaram às sucessivas mudanças da sociedade e às novas formas de carreira e de emprego, nas quais o próprio indivíduo surge como o principal responsável pela gestão do seu percurso. Contrariando esta tendência, surge a teoria da construção de carreira resultante do desenvolvimento da teoria *life-span, life-space* (Super, 1980) à qual se adicionou uma base construtivista. A noção de adaptabilidade de carreira tem raízes no constructo de maturidade de carreira de Super que é reformulado e substituído pelo conceito de adaptabilidade de carreira (Super, Savickas & Super, 1996).

Savickas, principal inovador da teoria desenvolvimentista de carreira de Super, apresenta uma versão renovada da Teoria de Construção da Carreira. Para Savickas (2005), é o indivíduo que constrói a sua carreira, numa abordagem contextualista e construcionista, na medida em que o desenvolvimento humano decorre da adaptação ao contexto ambiental e do impacto que esse contexto tem a diversos níveis do processo de construção identitária. Savickas (1997) começou por definir a adaptabilidade como a prontidão para lidar com as tarefas de preparação envolvidas no papel de trabalho. Mais recentemente definiu este conceito como um constructo psicossocial que denota a prontidão e os recursos de um indivíduo para lidar com tarefas desenvolvimentais eminentes, sublinhando que “a adaptabilidade representa o alargamento do *self* (eu) aos ambientes sociais à medida que os indivíduos entram em contacto com a sociedade e regulam o seu próprio comportamento vocacional face às tarefas de desenvolvimento vocacional impostas pela comunidade e às transições ocupacionais encontradas em diferentes papéis sociais” (Savickas, 2005, p. 51).

Segundo Savickas (2005; 2013), a adaptabilidade está organizada num modelo estrutural de três níveis. O primeiro nível é composto pelas quatro metadimensões que compõem o conceito de adaptabilidade: preocupação, controlo, curiosidade e confiança. A preocupação (*concern*) diz respeito a uma orientação futura da carreira e à capacidade de antevisão, e está intimamente ligada

ao carácter prospetivo na consideração dos problemas e das questões essenciais a considerar para as escolhas futuras. O controlo (*control*) está relacionado com a autodisciplina e a organização no confronto com a mudança. A curiosidade (*curiosity*) refere-se ao comportamento exploratório na procura de informação, permitindo um melhor conhecimento do contexto por forma a compreender como integrar o *self* em diversas situações. A confiança (*confidence*) considera a autoestima e a autoeficácia na capacidade de tomada de decisão para a obtenção de sucesso nas escolhas de carreira. Em segundo lugar, o nível intermédio, articula as diferentes variáveis, funcionais e homogéneas, de cada uma das quatro dimensões do nível anterior, tendo em conta as atitudes, crenças e competências específicas da construção de carreira, cuja função primordial é modelar os comportamentos de  *coping* que os indivíduos utilizam na resolução de problemas e na negociação das tarefas ou transições de carreira (Savickas, 1997; 2005). Por último, o terceiro nível, assume-se como o mais concreto e operacional de todos, no qual se dá ênfase às competências cognitivas que moldam os comportamentos vocacionais presentes nas respostas de confronto que os indivíduos usam para construir as suas carreiras (Savickas, 2005).

Na última década do século passado a avaliação da adaptabilidade entrou numa situação de impasse (Silva, 2011) uma vez que as dimensões do constructo não estavam totalmente contempladas nos métodos quantitativos utilizados e as técnicas qualitativas são difíceis de utilizar em aplicações coletivas. Para que esta limitação fosse corrigida, no final da primeira década do século vinte e um, uma vasta equipa de investigadores internacionais projetou construir uma medida transcultural do constructo de adaptabilidade. Nesse sentido, foi constituído um grupo de trabalho composto por representantes de diversos países, incluindo Portugal, designado *Life Design International Research Group*. O objetivo era o de conceber novas abordagens sobre a intervenção de carreira, assentando no paradigma da construção de vida. O Grupo Internacional de Pesquisa estabeleceu o modelo de construção dos recursos da adaptabilidade de carreira para identificar e definir linguisticamente o que seria denominado *adapt-abilities* (Duarte, M.E., Silva, & Paixão, 2017), e construir uma medida de adaptabilidade de carreira em Inglês e depois traduzir para uso nos seus países de origem (Savickas & Porfeli, 2012). Os dados dos treze países relativos ao instrumento foram publicados numa edição especial do *The Journal of Vocational Behavior* (2012).

A preparação para uma carreira é uma tarefa fundamental de desenvolvimento da adolescência (Savickas, 2002; Super et al., 1996) e é um aspeto que também tem sido investigado em estudantes do ensino secundário. O enfoque neste grupo é especialmente relevante, considerando que os indivíduos têm de lidar com transições importantes, quer para o ensino superior, quer para o mercado de trabalho. A preparação adequada para a carreira é essencial porque as experiências de início de carreira influenciam as experiências de trabalho futuras, tal como estabelecido na perspetiva de curso de vida sobre o desenvolvimento da carreira (Super et al., 1996) e uma preparação insuficiente pode causar problemas profissionais futuros (Skorikov, 2007). O trabalho inicial neste campo visava identificar os fatores que contribuem para a maturidade vocacional de um indivíduo (Super, 1994) e a prontidão profissional (Phillips & Blustein, 1994) para tomar uma

decisão de carreira bem fundamentada. Mais recentemente, a investigação alargou este enfoque com constructos com a adaptabilidade de carreira (Savickas, 1997).

Savickas (2001) considera que a adaptabilidade de carreira é fundamental para a compreensão do processo de procura de emprego e dos diferentes recursos adaptativos que permitem aos indivíduos enfrentar as alterações no mundo laboral bem como gerir transições. As transições são próprias do desenvolvimento ao longo da vida, com fases e tarefas específicas (Savickas, 2013) que envolvem reavaliações alinhadas com objetivos individuais de sucesso, pressupondo adaptação entre o indivíduo e o meio ao longo do processo (Teixeira, 2018). Pelo que foi exposto, a articulação das dimensões da adaptabilidade com questões relacionadas com as transições leva à necessidade de melhor entender como essas dimensões se interrelacionam e influenciam atitudes e comportamentos considerados como cruciais para lidar com as mudanças (Duarte, M. E. et al., 2017).

A preocupação reflete uma atitude de antecipação relacionada com a carreira e a preparação para as tarefas, mudanças e compromissos (Rudolph, Lavigne, Katz, & Zacher, 2017). Indivíduos com elevada pontuação na dimensão preocupação provavelmente pensam e preparam-se mais para o seu futuro profissional, incluindo o planeamento cuidadoso relativamente à forma de como atingir os seus objetivos de carreira. Refletindo o grau de responsabilidade que um indivíduo assume pelo seu futuro profissional, o controlo capacita as pessoas a sentirem-se responsáveis por se auto governar e moldar a sua carreira (Douglas & Duffy, 2015; Savickas & Porfeli, 2012). Porque surge associada à perceção de controlo, a adaptabilidade de carreira pode assim ser particularmente relevante nos níveis de confiança com que os estudantes encaram e resolvem as tarefas associadas à transição para o mercado de trabalho (Gamboa, Paixão, & Palma, 2014). Segundo Koen, Klehe, van Vianen, Zikic, & Nauta (2010), os comportamentos indicativos de curiosidade e confiança estão mais associados a tarefas exploratórias, facilitando transições. A curiosidade envolve, assim, explorar eus possíveis futuros e perspectivas de carreira associadas (Zacher, 2014). Indivíduos mais curiosos adotam uma atitude exploratória em relação às opções de carreira (Fiori, Bollmann, & Rossier, 2015), investigando e procurando oportunidades para crescer. A confiança revela o grau de autoeficácia que o indivíduo tem para perseguir aspirações e expectativas de carreira (Dries, van Esbroeck, van Vianen, De Cooman, & Pepermans, 2012), as crenças na própria capacidade de resolver problemas e ter sucesso (Zacher, 2012), e uma forte crença na capacidade de superar as barreiras de carreira e focar-se nos processos essenciais para as ultrapassar (Negru-Subtirica & Pop, 2018).

Estas dimensões da adaptabilidade de carreira correspondem a estratégias autorregulatórias que podem ser mobilizadas para lidar com transições e tarefas associadas ao trajeto pessoal (Rudolph et al., 2017; Savickas & Porfeli, 2012). Enquanto competências, influenciam os resultados no âmbito da carreira, nomeadamente nas áreas escolares e profissionais (Maggiori, Johnston, Krings, Massoudi, & Rossier, 2013). Ajudar o indivíduo em situações de transição pode representar um entendimento de quais as dimensões da adaptabilidade de carreira constituem áreas vantajosas que

devem ser adotadas e qual o papel mediador das atitudes, crenças e competências (Duarte, M.E. et al., 2017).

### 2.3. A Esperança no Trabalho

A Esperança de Trabalho (um conceito que pode ter bastantes afinidades com o de adaptabilidade de carreira) é uma variável psicológica que tem, recentemente, suscitado o interesse crescente dos investigadores. De facto, a Esperança ocupa um lugar especial na vida humana. Estudado desde a Antiguidade, o conceito de Esperança tem sido alvo de interesse nos mais variados domínios do conhecimento, influenciando pensadores em Teologia e Filosofia. Tillich tentou conciliar as visões opostas da esperança através do raciocínio de que esta seria fácil para os loucos, mas complicada para os sábios. Considerou, ainda, que todos poderiam perder-se numa esperança absurda, mas que a esperança genuína seria boa e rara (Snyder, 2000).

Dentro da Psicologia há várias abordagens à Esperança. Erikson (1950) forneceu a primeira abordagem da Esperança, no entanto, essa abordagem limitava-se aos primeiros anos do desenvolvimento humano e ao papel do apego, tendo, por isso, permanecido pouco explorada. Na década seguinte, uma tradição cognitivo-comportamental e focada em objetivos, iniciada com Mowrer (1960) concetualizou a Esperança de um ponto de vista mais comportamental, definindo-a como uma forma afetiva de reforço secundário. Mais tarde, Stotland (1969), consciente da importância que a Esperança tinha para o ser humano e da resistência que os conceitos mais subjetivos encontravam nos domínios da psiquiatria e da psicologia, publicou *The Psychology of Hope*, numa tentativa de tornar o constructo Esperança mensurável para que pudesse mais facilmente ser integrado no contexto da intervenção psicológica.

A Teoria da Esperança de Snyder nasceu dentro do movimento da Psicologia Positiva. Esperança é definida como um estado motivacional positivo (Snyder et al., 1991) que reflete as perceções do indivíduo sobre a capacidade de (a) definir objetivos, (b) desenvolver caminhos para alcançar metas e (c) utilizar estratégias para alcançar objetivos (Snyder, 2000). Da perspectiva da psicologia positiva, a esperança tem um papel central na promoção da motivação, influenciando o comportamento humano (Kenny, Walsh-Blair, Blustein, Bempechat, & Seltzer, 2010).

Apesar de a esperança ter sido estudada desde a Antiguidade e da existência de várias conceptualizações e modelos de que foi alvo ao longo dos tempos, é com Snyder que se encontra o modelo mais utilizado, o modelo tripartido. De acordo com a teoria de Snyder (1994), a esperança

é um constructo que possui três componentes: objetivos, caminhos e agência. O conceito de caminhos (*Pathways*) refere-se à noção de estar apto para identificar e/ou definir planos bem-sucedidos que vão ao encontro dos objetivos desejados (Snyder et al., 1991) e traduz-se na sensação de planejar bem para o alcance dos objetivos pessoais. O conceito de agência (*Agency*) constitui a componente motivacional da teoria da esperança que se traduz numa elevada persistência, nomeadamente perante dificuldades e obstáculos (Snyder, 2000), sendo definida como a sensação de triunfo na consecução desses objetivos. Esta componente refere-se à percepção subjetiva de sucesso no alcance dos objetivos no passado, presente e futuro (Snyder et al., 1991). Existem, por isso, três componentes, mas apenas duas formas de pensar, operacionalizadas pelos caminhos e pela agência, caracterizando-se a esperança como um constructo bidimensional (Pedrotti, Edwards & Lopez, 2008). Primeiro, o indivíduo acredita ser capaz de elaborar alternativas na resolução de conflitos ou na ultrapassagem de dificuldades e, segundo, demonstra agência ao se aperceber como possuindo as capacidades necessárias para alcançar os objetivos delineados. Ambos os componentes são aditivos, recíprocos e positivamente relacionados, levando a resultados comportamentais expressando ajustamento e sucesso ao nível do desempenho (Snyder et al., 1991). Pesquisadores que se concentram nos aspetos relacionados com a esperança destacam o seu valor no contexto educacional como, por exemplo, o desempenho académico (e.g., Day, Hanson, Maltby, Proctor, & Wood, 2010; Kenny, Blustein, Haase, Jackson, Perry, 2006; Onwuegbuzie & Snyder, 2000; Snyder, Lopez, Shorey, Rand, & Feldman, 2003), o sucesso académico (Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers, Adams, & Wiklund, 2002) e as estratégias de *coping* em relação à procrastinação académica (Alexander & Onwuegbuzie, 2006). Alunos com níveis elevados de esperança definem metas de forma harmoniosas e são suscetíveis de atingir os seus objetivos, mesmo quando não experimentam sucesso imediato (Snyder, et al., 2002). Referindo-se aos psicólogos em contexto escolar, Pedrotti et al (2008) defendem que embora a preocupação subjacente seja melhorar o desempenho académico do estudante, importa contribuir para o desenvolvimento de todo o seu potencial através de uma abordagem focada na promoção da esperança.

Juntunen & Wettersten (2006) referem que a esperança, enquanto constructo da Psicologia Positiva uma vez que integra a *Classification of Human Strengths*, apresenta potencial para ser estudada no contexto da carreira e do trabalho. Basearam-se na teoria da esperança de Snyder para a operacionalização do conceito de esperança de trabalho e o desenvolvimento e construção da *Work Hope Scale* (WHS). Definiram a esperança de trabalho como um estado motivacional positivo que é direcionado aos objetivos relacionados com o trabalho, composto por planos e ideias para atingir esses objetivos (Caminhos) e pela motivação para os alcançar (Agência).

Diemer & Blustein (2007) estudaram a Esperança Vocacional e descobriram que o constructo estava positivamente correlacionado com a identidade vocacional. Estes resultados são similares aos resultados anteriormente reportados por Jackson & Neville (1998) e Juntunen & Wettersten, 2006. Os autores sugeriram que a promoção da esperança vocacional pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de objetivos de carreira de adolescentes. Ainda no contexto da

Psicologia Vocacional, foram desenvolvidos estudos que estudaram a relação da esperança com outros constructos como, por exemplo, crenças de autoeficácia (e.g., Clarifio & Rhodes, 2002; Magaletta & Oliver, 1999), decisão de carreira (Hirschi, 2014) e planeamento de carreira (e.g., Hackett, Betz, Casas, & Rocha-Singh, 1992; Kenny et al., 2006). A esperança pode também ser útil para focar os pontos fortes dos indivíduos e dar ênfase a estratégias de enfrentamento e superação relacionadas com a área vocacional (e.g., Duffy, Allan, & Dik, 2011; Savickas, 2002), principalmente em alunos do ensino secundário. No entanto, alguns pesquisadores sublinham que a esperança também pode ser crítica para a promoção de comportamentos adaptativos no domínio mais lato da carreira, especialmente no contexto atual de inserção comportamental que é caracterizado como dinâmico e incerto (e.g., Brown, Lamp, Telander, & Hacker, 2013; Diemer & Blustein, 2007; Juntunen & Wettersten, 2006; Niles, 2011).

## 2.4. A Perspetiva Temporal

O estudo do conceito de tempo tem sido fonte de interesse e de investigação para áreas tão diversas como a filosofia, a psicologia ou a física (Zimbardo & Boyd, 1999). O filósofo Immanuel Kant (1724-1804) definiu o tempo como uma “capacidade inata” da mente humana que permite ao indivíduo organizar os diversos processos mentais e os seus resultados comportamentais (Ortuño, Paixão, & Janeiro, 2011). O físico Albert Einstein (1879-1955) com a sua teoria da relatividade, em 1931, inaugurou uma nova fase do estudo do tempo ao estabelecer a natureza subjetiva deste fenómeno físico (Zimbardo & Boyd, 1999).

O tempo desempenha um papel fundamental para explicar o comportamento humano e, por isso, o estudo do tempo em qualquer uma das suas diversas facetas interessou e ocupou desde sempre o horizonte de estudo dos psicólogos (Ortuño, Paixão & Janeiro, 2013a). Prova disso é o trabalho de Wilhelm Wundt (1832-1920), considerado o pai da psicologia moderna, sobre a perceção temporal individual de variados estímulos (Jesuino, 2002). No entanto, a abordagem de Wundt ao tempo foi inteiramente quantitativa pois não foram levados em consideração os componentes mais individuais e subjetivos da experiência comportamental (Ortuño, 2013). William James (1890-1950) integrou pela primeira vez o conceito do tempo no paradigma psicológico, dedicando um capítulo da sua obra *The Principles of Psychology* ao fenómeno da perceção do tempo (Ortuño & Gamboa, 2009). Mais tarde, o criador da Psicanálise, Sigmund Freud, chamou a atenção para as primeiras experiências pessoais e argumentou serem essas experiências as mais influentes uma vez que o desenvolvimento psicosssexual delas depende. A ênfase era colocada nas experiências precoces, no passado do indivíduo e como este afetava a sua psique e o seu comportamento (Ortuño, Paixão & Janeiro, 2013b).

Com o avanço do behaviorismo, houve uma estagnação do estudo psicológico do tempo e da sua influência nos comportamentos e experiências dos indivíduos (Paixão, 2004; Zimbardo & Boyd, 1999). A relação casual Estímulo-Resposta constitui a principal área de estudo deste paradigma e, por isso, não havia necessidade de considerar os vários processos motivacionais (Lens, 1988). Considerado o pai da psicologia social, Kurt Lewin, em 1951, integrou o conceito de tempo no seu modelo psicológico do espaço de vida, retomando o interesse pela temporalidade (Zimbardo & Boyd, 1999). Um dos autores mais influentes sobre o estudo do tempo, Paul Fraisse publicou, em 1957, *Psychologie du temps* na qual considerou que as ações num determinado momento não dependem apenas do instante da situação em que o sujeito se encontra, mas em tudo o que já experienciou no passado e nas expectativas do futuro.

A mudança de paradigma na psicologia causada pela revolução cognitivista renovou o interesse dos pesquisadores pela temporalidade (Lens, 1986; Wallace & Rabin, 1960; Paixão, 2004). Inserido nesta nova corrente, Lewin (1965) expõe uma noção organizada do tempo psicológico e define a PT como a totalidade das perspectivas que os indivíduos têm do seu futuro e do seu passado psicológico num determinado momento. Na sequência da conceção de Lewin sobre o papel da dimensão temporal na estruturação do campo psicológico, o interesse pelo significado psicológico e respetiva tradução comportamental da noção de perspectiva temporal do futuro (PTF) ou orientação para o futuro ganhou rapidamente terreno no seio da abordagem cognitiva da motivação (Paixão, 2004).

Os primeiros modelos de compreensão do impacto comportamental da PT são atribuídos a Nuttin e Lens (1985) e a Ringle e Savickas (1983). Apesar do interesse dos pesquisadores, alguns anos após os trabalhos de Nuttin e Lens verificou-se um refreamento na produção científica em torno da temporalidade subjetiva (Ortuño, Janeiro, Paixão, Esteves & Cordeiro, 2017). O modelo de Zimbardo e Boyd (1999), assente nos pressupostos do modelo de Nuttin e Lens e, como tal, conceptualizando a PT como a forma subjetiva de cada indivíduo se relacionar com o tempo, conseguiu imprimir um novo ímpeto à investigação nesta área, sendo atualmente o modelo mais conhecido e difundido.

O modelo de Nuttin e Lens (1985) é o modelo mais clássico, contudo, relevante pelo trabalho conceptual, metodológico e empírico (Paixão, 2004) pois teve uma influência determinante durante a segunda metade do século 20 no estudo sobre o impacto da PT no comportamento. Segundo Nuttin e Lens (1985), a PT do sujeito é constituída por acontecimentos passados e futuros, integrados no funcionamento cognitivo atual, que influenciam a perceção dos acontecimentos e o seu impacto comportamental. O modelo proposto por Nuttin e Lens contempla o tempo psicológico segundo três aspetos: perspectiva temporal, atitude temporal e orientação temporal. O primeiro aspeto subdivide-se em extensão temporal, densidade temporal, grau de estruturação e nível de realismo. De acordo com Lens (1993) a extensão temporal influencia a distância psicológica percebida relativamente às metas, bem como a instrumentalidade percebida das atividades atuais para o alcance dessas metas. Nuttin e Lens (1985) afirmam que geralmente não é limitada pela presença de apenas um objeto num determinado quadro temporal e, portanto, o outro aspeto da PT

é a densidade. O grau de estruturação é referido por Nuttin e Lens (1985) como a presença ou a ausência de vínculos entre os diversos objetos motivacionais que ocupam os quadros temporais. O nível de realismo é uma variável importante que afeta os efeitos comportamentais da PT, onde quanto mais realista é um objeto motivacional num determinado quadro temporal, mais intenso é o seu efeito no comportamento geral (Nuttin & Lens, 1985). Para Nuttin e Lens (1985), o segundo aspeto, a Atitude Temporal, é um conceito que se refere à atitude positiva ou negativa que um indivíduo tem em relação aos diversos quadros temporais (passado, presente e futuro). O terceiro aspeto, a Orientação Temporal, está relacionada com a preferência temporal do indivíduo em relação a um determinado quadro temporal (Nuttin & Lens, 1985).

O modelo de Ringle e Savickas (1983), aplicado no âmbito da liderança empresarial, conceptualiza a experiência psicológica do tempo em três fatores: perspetiva, diferenciação e integração temporal. Savickas e colaboradores rapidamente organizam o modelo inicial, utilizando os mesmos três fatores, mas agora aplicados no domínio da psicologia vocacional (Savickas, Silling, & Schwartz, 1984; Wolf & Savickas, 1985) numa tentativa de explicar não só o desenvolvimento de carreira, mas também o tipo de intervenção motivacional (Marko & Savickas, 1998; Savickas, 1991) que é necessário integrar na fase inicial do processo de aconselhamento de carreira.

No modelo proposto por Zimbardo e Boyd (1999) a PT pode ser definida como um processo subjetivo e muitas vezes não consciente com que os indivíduos se relacionam com o tempo, armazenando, organizando e categorizando as suas experiências pessoais e sociais em marcos ou categorias temporais que lhes conferem ordem, coerência e significado. Estes marcos temporais, Passado, Presente e Futuro, representam um quadro organizativo e interpretativo para os objetos motivacionais dos indivíduos (Nuttin & Lens, 1985). O momento presente, por natureza concreto, situa-se entre as reconstruções abstratas do passado e as cognições antecipatórias do futuro. Este modelo, apesar de inicialmente aplicado no âmbito da saúde, dos comportamentos aditivos e de risco (Zimbardo et al., 1997), atualmente é aplicado nas mais variadas áreas constituindo-se como uma referência obrigatória quando se discute a PT devido à sua relevância teórica, empírica e conceptual.

Os modelos expectativa×valor (Husman & Lens, 1999; Paixão, 2004; Raynor, 1969), elaborados a partir das propostas anteriores, sugerem que as diferenças nas componentes dinâmicas e cognitivas da PTF produzem diferenças quantitativas na motivação, através dos conceitos de utilidade das atividades presentes para alcançar objetivos futuros e da valência atribuída a esses objetivos. A PTF pode ser definida como a antecipação de objetivos no futuro próximo e distante: pessoas com uma PTF curta tendem a centrar o seu olhar no futuro imediato, enquanto pessoas com uma PTF extensa tendem a formular objetivos para o futuro mais longínquo (Lennings, 1994; Nurmi, 1991; Nuttin & Lens, 1985) e a experienciar intervalos temporais objetivos como psicologicamente mais curtos do que as pessoas com uma PTF restrita (Gjesme, 1983; Husman & Shell, 2008). A PTF está também associada à estruturação e planeamento do futuro. Pode, igualmente, ser concebida como uma disposição para atribuir uma valência elevada aos objetivos, mesmo quando estes só são atingidos num futuro distante (Husman & Lens, 1999; Lens et al., 2012). As pessoas com uma PTF

mais extensa tendem a antecipar mais facilmente as implicações das atividades presentes para o alcance de objetivos mais longínquos e, conseqüentemente, a instrumentalidade percebida das atividades atuais (e.g., estudar, poupar dinheiro, evitar o envolvimento em comportamentos de risco) aumenta (Eccles & Wigfield, 2002; Lens et al., 2012; Shell & Husman, 2001).

A investigação salienta relações importantes entre dimensões da PT e variáveis do domínio educacional. Willy Lens liderou a investigação da PT em contextos académicos, argumentando que o sucesso do aluno é influenciado pela sua capacidade de entender o valor das suas ações no contexto do seu passado, presente e futuro (Lens, 1975, 1986; Lens et al., 2012; Nuttin & Lens, 1985; Phalet, Andriessen, & Lens, 2004). Diversos outros estudos realizados ao longo do tempo também corroboraram a ideia de que a PTF tem uma importância considerável no comportamento dos sujeitos em contexto educacional. Os resultados encontrados mostram que os estudantes orientados para o futuro obtêm melhor aproveitamento académico (Bembenutty & Karabenick, 2004; Boniwell & Zimbardo, 2004; Lens & Tsuzuki, 2007), estão mais envolvidos no trabalho escolar (De Volder & Lens, 1982; Peestma, 2000), utilizam mais estratégias de aprendizagem (Horstmanshot & Zimitata, 2007), gerem de forma mais eficiente o seu tempo (De Bilde, Vansteenkiste & Lens., 2011; Harber, Zimbardo & Boyd, 2003) e exibem menos procrastinação (Jackson, Fritch, Nagasaka, & Pope, 2003).

De Volder & Lens (1982), num estudo realizado na Bélgica, encontraram uma correlação positiva entre a motivação de alunos do 11º ano e a extensão da sua PTF. Os estudantes mais motivados atribuíam mais valor a objetivos num futuro mais distante e também ao seu trabalho escolar para atingir esses objetivos. Na mesma linha e também na Bélgica, Cretens, Lens, & Simons (2001) conduziram um estudo numa escola vocacional com estudantes que apresentavam problemas motivacionais, especialmente em disciplinas como Matemática, História e Línguas. Os autores estavam interessados em saber quais as percepções de instrumentalidade nestes estudantes do ensino técnico e as repercussões para a sua vida futura. Os resultados encontrados mostraram correlações significativas entre a instrumentalidade e a motivação, tanto para metas próximas como para metas distantes, com os estudantes com baixa percepção de instrumentalidade a apresentarem menor motivação para os estudos.

No que concerne à transição do ensino secundário para o ensino superior, Boufard, Lens e Nuttin (1983) avaliaram a PTF de indivíduos no Ruanda que não foram admitidos na universidade em comparação com a dos indivíduos que tinham sido admitidos. Os resultados mostraram que a PTF dos primeiros era mais restrita em extensão que a dos que não tinham sido frustrados nas suas intenções em prosseguir os estudos. Deste modo, a PTF parece ser também uma variável que sofre o impacto de experiências frustrantes.

Outuño & Janeiro (2010) realizaram um estudo com o objetivo de determinar diferenças na PT em vários grupos etários cujas idades variavam entre os 16 e os 63 anos, utilizando o IPT e o ZTPI. Os autores encontraram algumas diferenças na importância atribuída a cada zona de orientação temporal nos diferentes grupos etários: o grupo de participantes com idades entre os 16 e os 20 anos apresentou uma elevada orientação para o passado positivo. No sentido inverso, Janeiro e Veiga

(2014) estudaram as relações entre as dimensões da PT (orientação para o futuro, orientação para o presente, orientação para o passado e visão ansiosa do futuro) e o envolvimento dos alunos na escola com uma amostra de estudantes dos 6º, 7º, 9º e 10º anos de escolaridade. Os autores observaram que a orientação para o futuro se correlacionava positiva e significativamente com cada uma das dimensões do envolvimento dos alunos na escola.

Herrera (2010) analisou o conteúdo da PTF dos estudantes de diferentes instituições educacionais (escolas secundárias, instituições técnicas, universidades e academias) do Peru. Os objetivos dos estudantes foram calculados com o Método de Indução Motivacional (MIM; Nuttin & Lens, 1985). Os resultados mostraram que os objetivos mais frequentemente expressos eram relativos à autorrealização em geral, o que era esperado devido ao facto de a maioria dos participantes ser adolescente ou adulto emergente. A maioria dos outros objetivos estavam relacionados com o domínio educativo, o que não surpreende porque estes jovens têm de enfrentar a transição do ensino secundário para diferentes tipos de ensino pós-secundário. Utilizando também o MIM, Paixão (1996) encontrou um padrão muito semelhante de resultados num grupo de adolescentes Portugueses. A diferença no conteúdo dos objetivos de adolescentes que eram bons estudantes e adolescentes de baixo nível académico foram semelhantes às que foram mencionadas anteriormente. De acordo com estes resultados, a forma de estruturação e o conteúdo têm um impacto comportamental significativo em adolescentes a frequentar diferentes tipos de contexto escolar.

Paixão e Silva (2001), num estudo realizado com duas amostras de alunos do ensino básico e secundário Português (9º ano e 12º ano de escolaridade), encontraram uma correlação significativa negativa entre a extensão da PTF e a necessidade de recolher mais informações educacionais e vocacionais nos alunos do 12º ano. Estes alunos também selecionaram um número significativamente menor de objetivos quando comparados com os seus colegas do 9º ano. Esta situação pode ter a ver com as tarefas específicas de desenvolvimento de carreira características de cada grupo: as tarefas de exploração vocacional, que são predominantes nos alunos do 9º ano, pressupõem maior número de conexões cognitivas com contextos de interação significativa do que as tarefas vocacionais que são características em alunos do 12º ano, um grupo que está prestes a concluir o ensino secundário.

Os adolescentes que frequentam o ensino secundário em Portugal enfrentam questões críticas de carreira que exigem tanto a exploração das opções vocacionais como o compromisso com um campo profissional ou principal, e estes processos giram em torno da sua representação do futuro. A revisão da literatura demonstra que a PTF influencia o desempenho escolar e profissional na medida em que está associada a variáveis como o autocontrolo e a capacidade para adiar a gratificação (Hesketh, 2000). Estes dois fatores têm um papel crucial na vida dos adolescentes, nomeadamente nas suas decisões escolares e vocacionais (Peestma, Hascher, van der Veen, & Roede, 2005).

Janeiro (2008) analisou as relações entre as atitudes de carreira e alguns dos seus determinantes psicológicos como a PTF, as crenças atribucionais e a autoestima com um grupo de estudantes

Portugueses dos 9º e 12º anos de escolaridade. Os resultados mostraram relações positivas entre essas variáveis. No entanto, apenas um determinante psicológico, a PTF, exerceu um efeito direto e significativo nas atitudes de planeamento de carreira.

A pesquisa realizada na Universidade de Coimbra destacou as associações positivas entre o estabelecimento de otimismo em relação ao futuro, o domínio da orientação e conteúdo da autoeficácia, e as variáveis de processo com as principais dimensões da adaptabilidade de carreira em adolescentes e jovens adultos que frequentavam contextos escolares (Paixão & Borges, 2005; Paixão, Silva, & Figueira, 2007; Paixão, Silva, & Santos, 2009). Todas estas variáveis expressam a qualidade dos processos de aprendizagem ao longo da vida e o ajuste social durante a adolescência e a idade adulta jovem.

No processo vocacional, a ativação motivacional tem origem a partir da organização subjetiva de temo futuro levando a uma otimização da utilização dos recursos ao nível cognitivo, afetivo e comportamental. Segundo Paixão (2004), a orientação temporal do futuro dá sentido ao percurso vocacional ao longo de todo o ciclo vital.

## 2.5. Os Eus Possíveis Ocupacionais

*Os Eus Possíveis* possuem bastantes afinidades com a PTF na medida em que as duas variáveis psicológicas se assemelham, pela capacidade do indivíduo de se mover entre o passado e o futuro através do uso da memória (Roberts, 2002; Leondari, 2007). Embora a PTF não seja concebida como um tipo de autoconstrução de *eus possíveis*, pode ter influência na maneira como uma determinada forma de *eu* pode ser projetada no futuro (Husman, Duggan, & Fishman, 2014). As autorrepresentações desenvolvidas por uma pessoa num determinado domínio podem prever o seu comportamento futuro nesse contexto e, conseqüentemente, servirem de base para o desenvolvimento futuro de representações cognitivas de si mesmo que irão guiar o comportamento na elaboração, planificação e avaliação de ações. Markus e Nurius (1986) chamaram a estas representações de si projetadas para o futuro de *eus possíveis*.

A noção de *Possible Selves* foi apresentada pela primeira vez por Markus e Nurius, em 1986, como uma maneira de estudar o processo do desenvolvimento humano através das características consideradas nucleares da representação de si no futuro (Duarte, 2011) porque abrangem não só as metas que procuramos no presente, mas todos os imagináveis futuros que poderíamos ocupar, e servem como recursos cognitivos que motivam o indivíduo ao longo do desenvolvimento (Cross & Markus, 1991; King & Hicks, 2007).

Os eus possíveis são conceptualizados como narrativos na sua natureza, são histórias que contamos sobre nós mesmos numa situação hipotética futura (Erikson, 2007), refletem um processo de criação de significado (Waid & Fraiser, 2003) e tendem a ser consistentes com o nosso autoconceito (Hoyle & Sherril, 2006). O autoconceito desenvolve-se através da interação da experiência pessoal e do *feedback* do meio ambiente (Beier, Miller & Wang, 2012). Os eus possíveis desenvolvem-se, em parte, através dos mesmos mecanismos do autoconceito, mas são mais maleáveis e fluidos do que o nosso autoconceito porque não precisam de ser realistas (Markus & Nurius, 1986) e porque são constantemente modelados a partir da nossa experiência do mundo e da nossa mudança no autoconceito. As forças sociais também têm um impacto considerável nos eus possíveis.

Como referem Fraiser e Hooker (2007), as tarefas de desenvolvimento normativo socialmente reconhecidas estão integradas nos eus possíveis, sendo estes continuamente modificáveis para se tornarem detalhados e completos através do pensamento, observação e *feedback* do meio ambiente. Os eus possíveis podem influenciar o comportamento (Oyserman, Bybee, Terry, & Hart-Johnson, 2004; Oyserman & James, 2011) uma vez que a posse de eus possíveis académicos, ligada a estratégias para a sua obtenção (Oyserman, Bybee, & Terry, 2006) está relacionada à melhoria do desempenho académico. Existem evidências de que contextos de aprendizagem podem influenciar o futuro escolar dos alunos, bem como as suas metas e planos (Oyserman, Terry, & Bybee, 2002). Destin e colegas demonstraram consistentemente interações entre a influência das percepções dos alunos sobre a probabilidade de alcançar um eu possível futuro e o efeito desse eu possível no comportamento (Destin, 2017; Destin & Oyserman, 2010).

Os eus possíveis ocupacionais têm origem no conceito de eus possíveis (Chalk, Meara, & Day, 1994; Chalk, Meara, Day, & Davis, 2005), representando um aspeto do autoconceito relativo às esperanças e aspirações do indivíduo para a vida profissional futura (Strauss, Griffin & Parker, 2012). Estes últimos autores destacam o forte vínculo entre os eus possíveis e a decisão de carreira, descrevendo o papel dos eus possíveis como fornecendo uma bússola para os indivíduos navegarem através de múltiplas trajetórias de carreira, permitindo alinhar os seus valores relativamente à mesma. Os fundamentos motivacionais do trabalho futuro dizem respeito à discrepância entre o eu atual e o eu imaginado ideal do futuro profissional (Strauss et al., 2012), facilitando o processo de construção identitária através da qual o indivíduo se explora a si mesmo e se redefine ativamente esforçando-se para alcançar um futuro consistente com os seus valores (Dunkel & Anthis, 2001).

A influência do eu possível futuro no contexto vocacional pode ajudar a entender os comportamentos proactivos de carreira (Robinson, Davis, & Meara, 2003) que levam à obtenção bem-sucedida de uma ocupação preferida e posterior gestão da carreira (Taber & Blankemever, 2015), uma vez que estudantes focados no futuro estão mais propensos a ter eus possíveis imaginados de carreira bem desenvolvidos (Lips, 2007) e, por isso, avaliam melhor o seu eu possível académico (Husman, Hilpert, & Brem, 2016). A pesquisa demonstrou a influência motivacional dos eus possíveis no comportamento relacionado com aspirações de carreira (Beal & Crockett, 2020; Destin & Oyserman, 2010). Com efeito, a partir do conceito de eus possíveis, o trabalho futuro representa um aspeto do autoconceito especificamente focado nas esperanças e

aspirações para a vida profissional futura do indivíduo (Strauss et al., 2012), na medida em que o foco central do comportamento de planeamento centra-se nos eus possíveis futuros de carreira (Husman et al., 2014; Salmela-Aro & Nurmi, 1997; Schwartz, Côte, & Arnett, 2005).

Lips (2004), num estudo com estudantes do ensino secundário (11º ano e 12º anos de escolaridade) e universitários (1º ano), investigaram se os eus possíveis académicos tinham a ver com o estereótipo de género quando os estudantes imaginavam a sua carreira futura. Os resultados evidenciaram estereótipos de género nos domínios em que os estudantes se sentiam mais fortes academicamente, com os do sexo masculino a preferirem áreas de ciências e tecnologias e os do sexo feminino a preferirem áreas relacionadas com a comunicação e as artes. No entanto, estas diferenças em função do género nos estudantes do ensino secundário não eram tão pronunciadas como no ensino superior. Na mesma linha, Packard e Nguyan (2003) examinaram os processos de tomada de decisão dos estudantes na escolha de um percurso escolar para prosseguir uma carreira na área da ciência. Os resultados mostraram diferenças de género: as raparigas adiam essa decisão pela ideia de que uma carreira na área da ciência não é compatível com uma vida familiar futura, enquanto os rapazes só ponderam escolher uma carreira nas ciências se valorizarem ter um estilo de vida e uma carreira na área da ciência.

## 2.6. A Qualidade Percebida de Estágio

A FCT constitui uma componente importante da formação dos alunos que frequentam os CP do ensino secundário Português (10º, 11º e 12º anos de escolaridade), sendo atualmente realizada no último ano de formação. Enquanto medida de política educativa, a generalização desta modalidade de aprendizagem a todos os CP parece sugerir que a aprendizagem em contexto académico não garante a preparação dos estudantes, nomeadamente para a inserção no mercado de trabalho (Gamboa, 2011; Gamboa & Paixão, 2014). Com efeito, sendo o ensino profissional voltado para o mercado de trabalho, torna-se essencial que os estudantes complementem a sua formação de base com experiências em contexto de trabalho onde é suposto desempenharem as suas funções profissionais ao mesmo tempo que adquirem competências e prática de rotinas (Silva, 2002).

Esta formação surge no percurso dos alunos quando estes já têm especificada a sua área profissional, pelo que a sua finalidade se prende com o desenvolvimento de competências numa determinada área ocupacional (e. g., Billett, 2005). De acordo com as portarias que definem os regimes de organização, funcionamento e avaliação dos CP, a FCT visa desenvolver os

conhecimentos e competências profissionais inerentes a determinado curso e proporcionar experiências socioprofissionais que facilitem a futura integração do/a jovem no mercado de trabalho (Gamboa, 2011). No entanto, o ajustamento a este novo contexto de aprendizagem não depende apenas das competências do/a estagiário/a, depende também de variáveis contextuais como a autonomia, a supervisão, a diversidade de tarefas e as relações sociais (e. g., Blustein, 1997; Flum, 2001; Flum & Blustein, 2000; Vondracek & Profeli, 2008).

O interesse em avaliar a qualidade das experiências de trabalho é, ainda, um fenómeno relativamente recente. No caso específico dos CP, a FCT é um aspeto válido e efetivo uma vez que a investigação tem vindo a demonstrar que as experiências em contexto de trabalho constituem uma forma de integrar as dimensões profissionais nos currículos escolares dos alunos e que são as qualidades do estágio que têm um efeito efetivo no desenvolvimento académico e vocacional dos jovens (Gamboa, Paixão, Lemos, & Paixão, 2016).

No entanto, os resultados da investigação não são muito consistentes (Gamboa & Paixão, 2014), pese embora o corpo teórico da Psicologia Vocacional reforce a expectativa de que a FCT pode ter um impacto significativo no desenvolvimento vocacional dos jovens (e.g., Dawis, 2005; Lent, Brown & Hackett, 1994; Savickas, 2005; Super et al, 1996; Vondracek, Lerner & Shulenberg, 1986). Dos estudos empíricos que se debruçaram especificamente sobre o impacto do contexto de estágio (formação em contexto de trabalho) no desenvolvimento vocacional, constatamos que algumas dimensões, tais como a autonomia, *feedback* dos colegas, diversidade de tarefas, oportunidades de aprendizagem e suporte do supervisor, surgem associadas positivamente com o desenvolvimento global e vocacional dos estudantes (Carless & Prodan, 2003; Creed & Patton, 2003), a exploração vocacional (Gamboa, 2008; Gamboa & Paixão, 2008) e a satisfação, persistência e utilidade percebida (Gamboa et al., 2016).

A aprendizagem em contexto de trabalho constitui uma importante componente da formação dos alunos inseridos na via profissional do ensino secundário. Neste sentido, Gamboa e colegas têm investigado, a nível nacional, o impacto das experiências de trabalho em diversas variáveis vocacionais, cujos estudos passamos a descrever.

Gamboa et al (2016) analisaram em que medida a qualidade percebida do estágio prediz a satisfação, persistência e utilidade percebida no que diz respeito às atividades realizadas no estágio, numa amostra de alunos do ensino profissionalizante de nível secundário. As oportunidades de aprendizagem e o suporte do supervisor surgiram como os principais preditores e estes resultados sugerem a relevância da qualidade da experiência de trabalho na explicação dos níveis de satisfação e da utilidade percebida do estágio.

Usando um desenho longitudinal (pré e pós estágio), Gamboa, Paixão e Jesus (2013) exploraram a relação entre a perceção das qualidades do estágio (autonomia, *feedback* dos colegas, suporte social, oportunidades de aprendizagem treino do supervisor e suporte do supervisor) e as diferentes dimensões da exploração de carreira (crenças, comportamentos e reações) numa amostra de estudantes do ensino secundário. Os resultados mostraram que as qualidades do estágio, exceto o treino do supervisor, foram preditores significativos da exploração de carreira durante o estágio.

Recorrendo a um *design* idêntico, Gamboa e Paixão (2008) exploraram a relação entre as qualidades do estágio e as dimensões do processo de exploração vocacional (exploração do meio, exploração de si próprio, exploração sistemática e qualidade de informação) de alunos dos cursos tecnológicos e profissionais do ensino secundário. Os resultados sugeriram que entre o início e o fim do estágio os alunos demonstraram aumento da atividade exploratória, existindo interação entre algumas qualidades do estágio e o comportamento exploratório. Usando doze em vez de quatro dimensões do processo de exploração vocacional, Gamboa (2008) reportou resultados similares ao estudo acima referido.

Gamboa e Vieira (2011) realizaram um estudo cujo objetivo era esclarecer se a atividade exploratória que antecedeu a entrada no ensino superior constituía um preditor significativo das vivências académicas. Os resultados obtidos revelaram que a atividade exploratória foi um preditor significativo das vivências académicas, especificamente nas dimensões Estudo e Carreira.

Num estudo com um desenho longitudinal (pré e pós estágio), Silva e Gamboa (2014) analisaram as qualidades percebidas do estágio e a adaptabilidade de carreira. Os resultados sugeriram a relevância da qualidade de estágio ao nível das dimensões da adaptabilidade de carreira.

Gomes, Gamboa e Vieira (2008) estudaram os efeitos das experiências de trabalho no desenvolvimento vocacional de estudantes do ensino secundário. Os resultados mostraram diferenças estatisticamente significativas a favor dos estudantes não trabalhadores no que se refere aos valores de realização, interação social e desenvolvimento pessoal.

## 2.7. Síntese

Este capítulo procurou centrar a nossa atenção para algumas das principais teorias da psicologia, nomeadamente da psicologia vocacional, e o seu contributo para a compreensão das variáveis em estudo. Com efeito, foram abordadas teorias (construtivista da carreira, da esperança, da motivação, expectativa×valor e desenvolvimentista) que contribuem para sublinhar a relevância da compreensão do processamento de informação escolar e profissional que os estudantes do ensino secundário precisam fazer para lidar com o premente momento de transição para o mercado de trabalho ou para o ensino superior.

Ao longo do capítulo procurámos definir e contextualizar as variáveis conceptuais, Adaptabilidade e Temporalidade, partindo dos principais pressupostos das principais grelhas de leitura elencadas na literatura. Deste modo, procedemos à definição das variáveis, englobando os conceitos de

Esperança no trabalho e Eus Possíveis, e contextualizámos essas variáveis com os modelos teóricos, articulando com as investigações existentes. Essas variáveis serão objeto de estudo para a compreensão do papel da adaptabilidade e carreira e da temporalidade subjetiva na elaboração de planos de carreira no ensino secundário e para as imprescindíveis análises que farão parte deste trabalho de investigação.

A teoria construtivista da carreira sublinha a relevância de estudar a adaptabilidade de carreira que envolve os atributos que o indivíduo precisa de desenvolver para lidar de forma bem-sucedida com as tarefas envolvidas nas transições e as competências mobilizadas pelos estudantes para lidar com os desafios que se lhes deparam como seja a escolha de um curso superior numa determinada área profissional ou a aprendizagem em contexto de trabalho. A esperança no trabalho, baseada na teoria da esperança, por ser um conceito com bastante afinidade com a adaptabilidade de carreira, tem um papel central na promoção da motivação, facilitando o complexo processo de prossecução dos objetivos.

As teorias motivacional e expectativa×valor, por sua vez, sublinham a relevância da temporalidade subjetiva (PT e PTF), um constructo cognitivo-motivacional que se reveste de grande importância para a dinamização do comportamento humano a partir da representação subjetiva que o tempo assume no comportamento de cada indivíduo. A adoção de cada uma das perspetivas temporais (passado, presente e futuro) pode influenciar as decisões que os estudantes tomam no que se refere ao planeamento dos seus projetos futuros, escolares e profissionais. O conceito de eus possíveis, englobado na temporalidade, reveste-se de grande importância para as tarefas de desenvolvimento normativo socialmente reconhecidas pelos eus que os estudantes temem, esperam e idealizam alcançar.

De acordo com a abordagem desenvolvimentista, a influência que a experiência de trabalho (estágio) exerce no desenvolvimento dos estudantes é explicada com base nos processos de antecipação, planeamento e exploração que ocorrem no decurso do ciclo de formação.

Em jeito de conclusão, pensamos ser benéfica a articulação de todas as variáveis em estudo para o desenvolvimento vocacional dos jovens, principalmente no atual ambiente de carreira que é frequentemente caracterizado como dinâmico e incerto, com uma grande necessidade de competências e atitudes denotando níveis elevados de flexibilidade e adaptabilidade.



## PARTE II – ADAPTABILIDADE DE CARREIRA E ORGANIZAÇÃO DA TEMPORALIDADE SUBJETIVA: ASPETOS METODOLÓGICOS

---

“Não podemos prever o futuro, mas podemos criá-lo”

Peter Drucker

## CAPÍTULO 1 – OBJETIVOS GERAIS DA INVESTIGAÇÃO

---

1.1. Os objetivos de investigação

1.2. As questões de investigação

1.3. As hipóteses de investigação

## 1.1. Os objetivos de investigação

De acordo com alguns autores (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2008; Savickas, 2005), a temporalidade é uma componente importante das escolhas de carreira uma vez que está relacionada com a propensão para olhar para o futuro, a capacidade para explorar oportunidades de carreira e a capacidade para construir um sentimento de autoeficácia na resolução de problemas, aspetos que contribuem para o desenvolvimento vocacional ao longo do ciclo vital (Ferrari, Nota, & Soresi, 2012). Considerando a relevância que o impacto conjunto da adaptabilidade de carreira e da temporalidade subjetiva poderá ter no desenvolvimento vocacional de jovens a frequentar o ensino secundário, a presente investigação tem como objetivo geral estudar a evolução das dimensões da adaptabilidade de carreira e da temporalidade em alunos a frequentar as vias científica-humanística e profissional do ensino secundário bem como analisar eventuais diferenças existentes entre os alunos que frequentam estes dois tipos de percursos, nas dimensões anteriormente referidas.

O período temporal de um ano pode provocar mudanças nas escolhas escolares e profissionais os alunos. Neste sentido, definimos como um dos objetivos específicos estudar eventuais mudanças das dimensões da adaptabilidade e da temporalidade dos alunos em dois momentos da frequência do ensino secundário (11º ano e 12º ano).

Outro objetivo específico consiste em analisar a existência da interação entre pertença a diferentes grupos (vias científica-humanística e profissional) e a evolução das características psicológicas mencionadas na interação grupo/tempo.

O terceiro objetivo específico passa por verificar se algumas variáveis sociodemográficas e vocacionais (e.g., género, nível sócio económico, planos vocacionais e permanência nos mesmos) têm impacto nas variáveis psicológicas em estudo (adaptabilidade de carreira, esperança de trabalho, PT, PTF, eus possíveis e qualidade do estágio).

Definimos como quarto objetivo específico caracterizar as escolas participantes quanto ao modo como planificam, acompanham e avaliam as atividades de estágio, na via profissional, e analisar o impacto da perceção das qualidades do estágio nas variáveis psicológicas em estudo.

No que concerne aos eus possíveis, não existe um instrumento validado para a população Portuguesa especificamente focado nas ocupações. Também no que se refere à escala esperança de trabalho, para além do estudo inicial, ainda não foram feitos mais estudos que atestem à sua validade. Deste modo, o quinto objetivo específico consiste em traduzir e validar, para a população portuguesa, o *Occupational Possible Selves Questionnaire*, e estudar as qualidades psicométricas da escala *Work Hope Scale*.

## 1.2. As questões de investigação

Partindo do conhecimento inicial do objeto de estudo, da problemática apresentada e do enquadramento teórico, formulamos as seguintes questões orientadoras da investigação:

**Questão 1:** Existe evolução nas dimensões da adaptabilidade e da temporalidade dos alunos nos dois momentos da frequência do ensino secundário (11º ano e 12º ano)? Se sim, quais as diferenças entre os dois grupos da amostra?

**Questão 2:** Existe interação entre a pertença a diferentes grupos (vias científica-humanística e profissional)?

**Questão 3:** As variáveis sociodemográficas e vocacionais (género, nível sócio económico, planos vocacionais e permanência nos mesmos) têm impacto nas variáveis em estudo?

**Questão 4:** De que forma as escolas participantes no estudo planificam, acompanham e avaliam as atividades de estágio, na via profissional do ensino secundário? Qual o impacto da perceção das qualidades do estágio, por parte dos alunos, nas variáveis psicológicas em estudo?

A partir destas questões podem examinar-se os fundamentos construtivistas, motivacionais, desenvolvimentistas e contextuais subjacentes ao desenvolvimento vocacional e comprometimento com a carreira. Este tema é de capital importância para esta dissertação, visto que visamos alunos que devem se comprometer, até ao início do terceiro período do 12º ano de escolaridade, com uma carreira específica: ingressar no ensino superior (e especialização dentro deste tipo de ensino) ou ingressar no mercado de trabalho. Os indivíduos enfrentam cada vez mais eventos inesperados e obstáculos para os quais precisam de estar preparados (Lent & Brown, 2013), uma vez que as tarefas normativas envolvem atividades que não são sempre intrinsecamente interessantes (Paixão, 2008).

Com o intuito de examinar todas estas questões e capturar a dinâmica das variáveis psicológicas envolvidas, esta investigação é feita por meio de um projeto de pesquisa longitudinal, com dois momentos de recolha de dados, apresentada nos diferentes estudos empíricos contidos nesta dissertação. Em termos gerais, na organização dos estudos, admitimos *a priori* uma série de alegações, nomeadamente que a preparação bem-sucedida da carreira, tarefa fundamental para o desenvolvimento vocacional (Super et al., 1996), está positivamente relacionada com as variáveis em estudo, nomeadamente a adaptabilidade (Savickas, 2013), a esperança, (Wilkins, Santilli, Ferrari, Nota, Tracey, & Soresi, 2014), a PT (Hartng et al., 2008), a PTF (Janeiro, 2010), os eus possíveis (Husman, et al., 2014), a qualidade de estágio ou experiências de trabalho (Creed, Patton & Prideaux, 2007).

### 1.3. As hipóteses de investigação

Tomando em consideração o tema, bem como a sua delimitação, e os objetivos de investigação, formulamos diversas hipóteses conceptuais (HC) e operacionais (HO). Em cada um dos estudos que realizámos e publicámos tentámos ser bastante específicos na enunciação das alegações que orientavam os trabalhos. De seguida apenas enunciamos, a título exemplificativo, algumas das hipóteses que nos guiaram nesse desiderato:

**HC.1** - Evolução incremental das dimensões da *Adaptabilidade* e da *Temporalidade* em alunos do ensino secundário.

**HO.1.1** - Existem mudanças nas dimensões da *Adaptabilidade* e da *Temporalidade* dos alunos em dois momentos da frequência do ensino secundário (11º ano e 12º ano).

**HO.1.2** - O padrão observado nas variáveis, *Adaptabilidade* e *Temporalidade*, é diferente nos dois tipos de vias, científica-humanística e profissional.

**HC.2** - Existência de interação entre diferentes grupos e evolução das características psicológicas mencionadas.

**HO.2.1** - Existe interação entre pertença a diferentes grupos (vias científica-humanística e profissional).

**HO.2.2** - A adaptabilidade é mais avançada nos alunos da via profissional.

**HO.2.3** - A PT é diferente nos alunos das duas vias do ensino secundário: o Passado Negativo (PN) é maior na via profissional e o Futuro (F) é maior na via científica-humanística.

**HC.3** - Impacto das variáveis sociodemográficas e vocacionais nas variáveis psicológicas em estudo.

**HO.3.1** - Existem diferenças significativas nas variáveis psicológicas em função de algumas variáveis sociodemográficas e vocacionais (género, nível sócio económico, planos vocacionais e permanência nos mesmos).

**HO.3.2** - Os alunos que mudam os planos vocacionais, a meio do percurso, registam maiores mudanças nas variáveis psicológicas.

**HC.4** - Características das escolas participantes quanto às atividades de estágio e impacto da perceção das qualidades do estágio.

**HO.4.1** - De que modo planificam, acompanham e avaliam as atividades de estágio, na via profissional, as escolas participantes no estudo.

**HO.4.2** - Qual o impacto da perceção das qualidades do estágio, por parte dos alunos, nas variáveis psicológicas em estudo.

## CAPÍTULO 2 – AS AMOSTRAS

---

2.1. Amostra dos estudos de validação dos procedimentos de medida

2.2. Amostras dos estudos empíricos

2.2.1. Dados sociodemográficos

2.2.2. Dados escolares

## 2.1. Amostra dos estudos de validação dos procedimentos de medida

A amostra destes estudos foi obtida pelo método não probabilístico de conveniência (Marôco, 2003). Os sujeitos foram selecionados a partir do seguinte critério de inclusão: frequentar o 11º ou 12º ano das vias científica-humanística ou profissional. O facto de se optar pelos anos de escolaridade referidos prende-se com a intenção de se pretender utilizar uma amostra similar nos estudos empíricos.

A amostra incluiu  $n = 230$  estudantes matriculados no ensino secundário, em duas escolas secundárias públicas da Região Centro de Portugal Continental, no ano letivo de 2015/2016. Como pode observar-se pela análise da Tabela 1, os estudantes têm idades compreendidas entre os 16 e os 23 anos ( $M = 17.62$ ;  $DP = 1.28$ ) e são maioritariamente do sexo masculino ( $n = 140$ ; 60.9%). Da amostra 57.8% dos sujeitos residiam em zona urbana ( $n = 133$ ) e 91.3% tinham nacionalidade Portuguesa ( $n = 210$ ). Em relação ao ano de escolaridade, no momento do primeiro contato, 25.2% dos estudantes frequentavam o 11º ano e 27.8% o 12º ano da via profissional, e 18.7% frequentavam o 11º ano e 28.3% o 12º ano da via científica-humanística.

Tabela 1 - Caracterização da amostra.

Dados sociodemográficos		n	%	
Idade	Min. = 16; Max. = 23; $M = 17.62$ ; $DP = 1.28$	230	100.0	
Género	Masculino	140	60.9	
	Feminino	90	39.1	
Zona de residência	Urbana	133	57.8	
	Rural	97	42.2	
Nacionalidade	Portuguesa	210	91.3	
	Outra	20	8.7	
Via de Ensino	Científica-humanística	11º ano	43	18.7
		12º ano	65	28.3
	Profissional	11º ano	58	25.2
		12º ano	64	27.8

## 2.2. Amostra dos estudos empíricos

A amostra desta vertente da investigação foi igualmente obtida pelo método não probabilístico de conveniência (Marôco, 2003). Como se sabe, os respondentes, segundo este método de amostragem, por se encontrarem num determinado local e momento preciso, têm igual probabilidade de serem escolhidos para pertencerem à amostra observada, algo que obviamente tem implicações quanto à generalização dos resultados da amostra para a população-alvo.

O critério de inclusão estabelecido foi a frequência do 11º ano de escolaridade, na via científica-humanística (percurso prosseguimento de estudos) ou na via profissional (percurso de dupla certificação), no momento da primeira recolha de dados. Os sujeitos estavam matriculados em escolas públicas, três secundárias e duas escolas profissionais, da região Centro (Litoral) de Portugal Continental.

A opção pelos anos de escolaridade referidos prende-se com o facto de, por um lado, os alunos no 11º ano já terem passado por uma transição muito difícil, a transição do ensino básico para o ensino secundário, sendo agora capazes de refletir sobre a escolha da área de estudos que decidiram seguir e, por outro lado, por se esperar que quando frequentarem o 12º ano terão os seus objetivos futuros mais definidos devido à escolha de um curso universitário ou uma carreira profissional.

A amostra ficou composta por  $n = 490$  alunos que frequentavam o 11º ano de escolaridade (T1) e, um ano depois, o 12º ano de escolaridade (T2). De referir que, do primeiro (T1) para o segundo momento de recolha de dados (T2), 31 sujeitos (aproximadamente 7 % dos casos) desistiram da sua participação na investigação e, por isso, constituem casos omissos nas análises apresentadas nos estudos empíricos apresentados nesta dissertação. A taxa de mortalidade observada é pouco expressiva quando comparamos com as perdas habitualmente reportadas em outros de estudos de cariz longitudinal. Análises subsequentes comparando o grupo que permaneceu no estudo com os abandonos não revelaram diferenças significativas nas principais variáveis do estudo.

### 2.2.1. Dados sociodemográficos

A Tabela 2 organiza os dados sociodemográficos. As idades dos participantes variam entre os 15 e os 20 anos de idade, correspondendo a uma média de 17.03 ( $DP = 0.98$ ). A distribuição da amostra é equilibrada quanto ao género, embora favoreça ligeiramente o sexo feminino ( $n = 255$ , 52%). A maioria dos alunos possui nacionalidade Portuguesa ( $n = 436$ , 89%), bem como a maioria dos progenitores (Pai:  $n = 459$ , 93.7%; Mãe:  $n = 446$ , 91%). A maior parte dos jovens reside em zona medianamente urbana ( $n = 231$ , 47.1%), embora a zona predominantemente urbana registe uma frequência próxima, sendo que o critério utilizado entre zonas predominantemente urbana,

medianamente urbana e predominantemente rural foi a identificação oficial da localidade (critério administrativo).

Tabela 2 - Dados sociodemográficos.

		N	%
Género	Masculino	235	48.0
	Feminino	255	52.0
Zona de residência	Predominantemente urbana	204	41.6
	Medianamente urbana	231	47.1
	Predominantemente rural	55	11.2
Nacionalidade	Portuguesa	436	89.0
	Europeia	12	2.4
	Não Europeia	11	2.2
	Dupla (Portuguesa + Europeia)	18	3.7
	Dupla (Portuguesa + Não Europeia)	13	2.7
Nacionalidade do Pai	Portuguesa	459	93.7
	Europeia	19	3.9
	Não Europeia	12	2.4
Nacionalidade da Mãe	Portuguesa	446	91.0
	Europeia	25	5.1
	Não Europeia	19	3.9
Nível socioeconómico	Baixo	197	40.3
	Médio	182	36.9
	Elevado	111	22.8
Número de Irmãos	Zero	94	19.2
	Um	227	46.3
	Dois	115	23.5
	Três	40	8.2
	Quatro ou mais	14	2.9
Nº do agregado familiar	Dois	12	2.4
	Três	96	19.6
	Quatro	173	35.3
	Cinco	113	23.1
	Seis	62	12.7
	Sete	28	5.7
	Oito	6	1.2

O nível socioeconómico, e que pode ser analisado na Tabela 2, determinado pela habilitação mais elevada de um dos pais do estudante, organiza-se em três níveis: baixo (até ao 9º ano:  $n = 197$ , 40.3%), médio (ensino secundário:  $n = 182$ , 36.9%) e elevado (ensino superior:  $n = 111$ , 22.8%). A maioria dos participantes tem apenas um irmão ( $n = 227$ , 46.3%) e faz parte de um agregado

familiar composto por quatro elementos ( $n = 173$ , 35.3%), sendo que mais de metade da amostra se insere em agregados familiares considerados comuns<sup>1</sup>.

## 2.2.2. Dados escolares

No que se refere ao tipo de percurso educativo, e que pode ser examinado na Tabela 3, os alunos estavam distribuídos pelo percurso prosseguimento de estudos ou via científica-humanística ( $n = 245$ , 50%) e pelo percurso de dupla certificação ou via profissional ( $n = 245$ , 50%). Os estudantes da via científica-humanística, estavam matriculados nos CCH distribuídos pelos cursos: Ciências e Tecnologias ( $n = 60$ , 12.2%), Ciências Económicas ( $n = 60$ , 12.2%), Línguas e Humanidades ( $n = 54$ , 11%) e Artes Visuais ( $n = 71$ , 14.5%). Os estudantes da via profissional, frequentavam os seguintes CP: Auxiliar de Saúde ( $n = 41$ , 8.4%), Apoio Psicossocial ( $n = 39$ , 8%), Eletrónica, Automação e Comando ( $n = 18$ , 3.7%), Gestão do Ambiente ( $n = 23$ , 4.7%), Manutenção Industrial ( $n = 20$ , 4.1%), Multimédia ( $n = 25$ , 5.1%), Proteção Civil ( $n = 22$ , 4.5%), Restauração – cozinha/pastelaria ( $n = 19$ , 3.9%) e Sistemas Informáticos ( $n = 38$ , 7.8%).

Com a generalização dos CP nas escolas secundárias públicas, tem-se assistido uma ligeira mudança no perfil dos alunos que frequentam a via profissional do ensino secundário. Apesar de ainda persistir na opinião pública e na observação factual a associação destes alunos às trajetórias escolares caracterizadas pelo insucesso escolar, o perfil dos alunos deste tipo de percurso escolar apresenta-se cada vez mais heterogéneo e diversificado. Por isso, foi nossa intenção procurar que as subamostras do nosso estudo (via científica-humanística *versus* via profissional) tivessem cada uma uma representação equivalente.

Os motivos da escolha do tipo de percurso educativo indicados pelos jovens (ver Tabela 3) envolvem maioritariamente o ingresso no ensino superior ( $n = 234$ , 47.8%;). Tal facto tem a ver com a escolha dos alunos da via científica-humanística que optam por este tipo de percurso escolar por ser o percurso de prosseguimento de estudo. Não deixa de ser relevante o facto de a segunda categoria mais frequente ser “Influência de familiares” com mais de 25% dos participantes a referirem esse tipo de influência, o que parece indiciar a dificuldade que alguns jovens experimentam no âmbito das escolhas vocacionais e que pode levá-los a transferir essa decisão para outras pessoas, nomeadamente pais e/ou restantes familiares. Diversos estudos têm referido a influência explícita ou implícita que o contexto familiar no desenvolvimento vocacional dos jovens (e.g., Gonçalves & Coimbra, 2007; Kenny & Bledsoe, 2005; Palos & Drobot, 2010; Vieira,

---

<sup>1</sup> De acordo com o Instituto Nacional de Estatísticas (2011), o tipo de família mais clássica no País corresponde ao casal com filhos, sendo que a primeira categoria mais frequente corresponde a um casal com um filho e a segunda categoria mais frequente corresponde a um casal com dois filhos.

Pappámikail, & Nunes, 2012). Os jovens que apontaram “outros motivos” na escolha de percurso educativo mencionaram em maior número aspetos como a obtenção de formação mais qualificada, maior experiência profissional e maior aprendizagem se pertenciam à via profissional. Estas motivações, de carácter mais pragmático ou instrumental, vão ao encontro dos resultados de estudos anteriores que avaliaram os motivos dos estudantes para a escolha dos CP (e.g., Alves, Almeida, Fontoura & Alves, 2001; Gamboa, 2000, 2011; GEPE, 2008).

Tabela 3 - Percurso educativo.

		N	%
Percurso educativo	Regular	245	50.0
	Profissional	245	50.0
Cursos	Artes Visuais	71	14.5
	Ciências e Tecnologias	60	12.2
	Ciências Socioeconómicas	60	12.2
	Línguas e Humanidades	54	11.0
	Apoio Psicossocial	39	8.0
	Auxiliar de Saúde	41	8.4
	Eletrónica, Automação e Comando	18	3.7
	Gestão do Ambiente	23	4.7
	Manutenção Industrial	20	4.1
	Multimédia	25	5.1
	Proteção Civil	22	4.5
	Restauração (cozinha/pastelaria)	19	3.9
	Sistemas Informáticos	38	7.8
Motivo 1:	Sim	234	47.8
	Não	256	52.2
Motivo 2	Sim	94	19.2
	Não	396	80.8
Motivo 3	Sim	124	25.3
	Não	366	74.7
Motivo 4	Sim	97	19.8
	Não	393	80.2
Motivo 5	Sim	59	12.0
	Não	431	88.0

Motivos: 1. Querer ir para a universidade, 2. Influência dos amigos, 3. Influência de familiares, 4. Querer ir trabalhar, 5. Outros motivos. Como pode observar-se pela análise da Tabela 4, a maioria dos alunos não apresentou retenções escolares ao longo do seu percurso educativo, apenas 138 dos jovens (28.2%) tinha reprovado, pelo menos uma vez ao longo do seu percurso educativo. Esta percentagem, embora pequena, maioritariamente diz respeito aos alunos que frequentam a via profissional. A literatura consultada indica que mais de metade dos alunos matriculados nos CP já se viram confrontados com pelo menos uma retenção escolar ao longo do seu percurso escolar (e.g., Alves et al., 2001; Gamboa, 2000; GEPE, 2008). No que diz respeito à situação do aluno, a maior parte dos estudantes tem a

percepção que se encontra dentro da média, o que se constata como verdadeira essa percepção conforme pode verificar-se pela média de classificação que se situa entre os onze e os quinze valores, sendo que a maioria dos jovens possui uma média de classificação de doze valores obtida no final do 1º período do ano letivo 2016/2017. Os planos para o futuro indicados pelos estudantes envolvem maioritariamente o ingresso no ensino superior ( $n = 243, 49.6$ ). Não deixa de ser relevante o facto cerca de apenas 25% dos jovens mencionarem a vontade de começar a trabalhar logo que termine a escolaridade obrigatória. No que se refere à categoria “Outros planos”, os jovens manifestaram principalmente o desejo de viajar para o estrangeiro com o propósito de conhecer outras culturas, realizar um estágio ou participar numa ação de voluntariado.

Tabela 4 - Dados escolares.

		N	%
Retenções escolares	Sim	138	28.2
	Não	352	71.8
Situação do aluno	Abaixo da média	12	2.4
	Médio	323	65.9
	Bom	126	25.7
	Muito Bom	29	5.9
Média de classificação	Oito valores	3	.6
	Nove valores	9	1.8
	Dez valores	55	11.2
	Onze valores	97	19.8
	Doze valores	102	20.8
	Treze valores	61	12.4
	Catorze valores	48	9.8
	Quinze valores	50	10.2
	Dezasseis valores	36	7.3
	Dezassete valores	17	3.5
	Dezoito valores	10	2.0
	Dezanove valores	2	.4
Plano 1	Sim	243	49.6
	Não	247	50.4
Plano 2	Sim	56	11.4
	Não	434	88.6
Plano 3	Sim	122	24.9
	Não	368	75.1
Plano 4	Sim	76	15.5
	Não	414	84.5
Plano 5	Sim	50	10.2
	Não	440	89.8

Planos: 1. Ir para a universidade, 2. Frequentar um curso de formação, 3. Ir trabalhar, 4. Estar indeciso/a, 5. Outros planos.

## CAPÍTULO 3 – INSTRUMENTOS

---

- 3.1. Questionário Sociodemográfico
- 3.2. Career Adapt-Abilities Scale
- 3.3. Work Hope Scale
- 3.4. Zimbardo Time Perspective Inventory
- 3.5. Transcendental-Future Time Perspective Scale
- 3.6. Future Time Perspective Scale
- 3.7. Inventário da Perspetiva Temporal
- 3.8. Occupational Possible Selves Questionnaire
- 3.9. Inventário da Qualidade de Estágio

### 3.1. Questionário sociodemográfico

O Questionário Sociodemográfico foi construído de forma a caracterizar a amostra deste trabalho de investigação. Trata-se de um questionário de autorresposta, anónimo e confidencial, que apresenta um conjunto de questões através das quais se pretendia validar algumas variáveis sociodemográficas, tais como, a idade, o sexo, a nacionalidade, a zona de residência e o nível socioeconómico, e vocacionais, tais como, o tipo de percurso educativo, o curso frequentado, a média de classificação, as retenções escolares, os motivos de escolha do percurso educativo, os planos para o futuro. O questionário permitiu identificar as características sociodemográficas e vocacionais para, posteriormente, verificar as associações entre estas variáveis e os resultados obtidos nas dimensões psicológicas avaliadas pelos restantes instrumentos aplicados. Este questionário, o primeiro do protocolo de instrumentos, foi utilizado em todos os estudos empíricos que fizeram parte desta investigação. Nos subcapítulos seguintes são apresentados os restantes instrumentos pela ordem previamente decidida quando elaborámos o protocolo de instrumentos.

### 3.2. Career Adapt-Abilities Scale

*Career Adapt-Abilities Scale – Portugal Form* (CAAS; Duarte, M. E. et al., 2012) é composta por 28 itens, distribuídos por quatro subescalas, cada uma com 7 itens, que medem as seguintes dimensões: preocupação (e.g., *Considero ser capaz de pensar como vai ser o meu futuro*), controle (e.g., *Considero ser capaz de manter sempre o ânimo*), curiosidade (e.g., *Considero ser capaz de explorar aquilo que me rodeia*) e confiança (e.g., *Considero ser capaz de realizar tarefas de forma eficiente*). No que se refere às características psicométricas, o valor encontrado para a consistência interna da pontuação total da escala (CAAS - Forma Portugal) foi de .90, ligeiramente inferior ao valor da CAAS – Forma Internacional (.92), tendo-se observado a mesma tendência nas diferentes subescalas (Duarte, M. E. et al., 2012). A estrutura da CAAS – Forma Portugal é semelhante à encontrada nos estudos de validação de outros países (e.g., África do Sul, Bélgica, Brasil, China, Coréia do Sul, Estados Unidos, França, Holanda, Islândia, Itália, Suíça, Taiwan). A resposta aos itens é feita numa escala Likert com cinco pontos de 1 (*Muito Pouco*) a 5 (*Muito*), sendo que as pontuações mais elevadas traduzem maiores níveis de adaptabilidade de carreira.

Nesta investigação, os índices de consistência interna da CAAS foram os seguintes (T1; T2): Escala total ( $\alpha = .92$ ;  $\alpha = .93$ ); Preocupação ( $\alpha = .78$ ;  $\alpha = .79$ ); Controlo ( $\alpha = .76$ ;  $\alpha = .78$ ); Curiosidade ( $\alpha = .79$ ;  $\alpha = .79$ ); Confiança ( $\alpha = .80$ ;  $\alpha = .80$ ).

### 3.3. Work Hope Scale

*Work Hope Scale* (WHS: Juntunen & Wettersten, 2006; adaptação Portuguesa: Rebelo, 2009) avalia a esperança e as suas componentes (trajetórias, agência e objetivos) relacionadas com o trabalho. A escala é constituída por vinte e quatro itens, dos quais nove estão invertidos, que se encontram distribuídos por três subescalas: Trajetórias (8 itens), Agência (9 itens) e Objetivos (7 itens). As respostas aos itens são dadas numa escala Likert de cinco pontos que vai desde (1) Raramente a (5 Muito frequentemente), podendo os resultados variar entre vinte e quatro (pontuação mínima) e cento e vinte pontos (pontuação máxima), com os valores mais elevados a apontar para índices superiores de esperança no trabalho. A sua aplicação é de curta duração e pode ser feita individualmente ou coletivamente. A WHS revela-se adequada à avaliação da esperança no trabalho, bem como das dimensões que a constituem, especificamente, Trajetórias (e.g., *Tenho um plano para obter e manter um bom emprego ou carreira*), Agência (e.g., *Estou confiante de que as coisas se resolverão no futuro*) e Objetivos (e.g., *Quando olho para o futuro tenho a noção exata do que será a minha vida profissional*) (Kenny et al., 2010).

Nos estudos de desenvolvimento e validação da WHS, Juntunen & Wettersten (2006) utilizaram amostras bastante diversificadas em termos de idade, nível escolar e etnia. Os participantes eram, essencialmente, estudantes universitários, indivíduos licenciados, jovens economicamente desfavorecidos e mulheres que recebiam assistência social. Os estudantes universitários e os sujeitos licenciados obtiveram pontuações mais elevadas de esperança do que os jovens economicamente desfavorecidos e as mulheres que recebiam apoio social (Juntunen & Wettersten, 2006). As autoras da versão original da escala obtiveram um  $\alpha$  de Cronbach de .93 para a escala total e de .68, .87 e .81 para as subescalas Trajetórias, Agência e Objetivos, respetivamente. Deste modo, a WHS revela possuir boas propriedades psicométricas (Juntunen & Werttesten, 2006; Kenny et al, 2010).

No estudo de adaptação para a língua portuguesa, Rebelo (2009) utilizou uma amostra de 232 adolescentes, com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos, que frequentavam o 10º e 11º anos de escolaridade de uma escola secundária. O autor obteve um  $\alpha$  de Cronbach de .75 para a escala total, não tendo referido os valores da consistência interna para as subescalas.

Neste trabalho, os índices de consistência interna para a WHS foram os seguintes: Escala total ( $\alpha = .84$ ); Trajetórias ( $\alpha = .65$ ) Agência ( $\alpha = .70$ ) e Objetivos ( $\alpha = .59$ ); uma versão reduzida (e otimizada) da escala produziu um valor de consistência interna para os itens remanescentes adequado ( $\alpha = .80$ ).

### 3.4. Zimbardo Time Perspective Inventory

O *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI; Zimbardo & Boyd, 1999; adaptação Portuguesa: Ortuño & Gamboa, 2009). Este inventário foi desenvolvido em resposta à necessidade de ultrapassar as limitações apresentadas por instrumentos anteriores do construto. É uma escala multidimensional composta por 56 itens cotados num formato de resposta de tipo Likert de 5 pontos (onde 1 = *Nunca é verdadeiro* e 5 = *Sempre é verdadeiro*). A escala é formada por um conjunto de afirmações acerca da temporalidade de diferentes experiências pessoais e sociais. Integra cinco factores descritos por Zimbardo e Boyd (1999): (i) o *Passado Negativo* (PN), que representa uma versão aversiva e negativa do passado, relacionado com fortes sentimentos de depressão, ansiedade e raiva (10 itens; e.g., *Penso acerca das coisas más que me aconteceram no passado*; variância explicada = 12.3%;  $\alpha = .82$ ); (ii) o *Passado Positivo* (PP), que reflete uma atitude agradável e sentimental acerca do passado (9 itens; e.g., *Eu fico nostálgico acerca da minha infância*; variância explicada = 4.5;  $\alpha = .80$ ); (iii) o *Presente Fatalista* (PF), que simboliza uma atitude fatalista, desamparada e sem esperança sobre a vida, encontrando-se relacionada com sentimentos de depressão, ansiedade e raiva (9 itens; e.g., *As coisas raramente correm como eu esperava*; variância explicada = 3.9;  $\alpha = .74$ ); (iv) o *Presente Hedonista* (PH), que indica uma forte tendência para desfrutar dos prazeres do momento através de experiências excitantes e de alto risco (15 itens; e.g., *Faço coisas impulsivamente*; variância explicada = 8.9 %;  $\alpha = .79$ ); e (v) o *futuro*, que aponta para um comportamento maioritariamente orientado pela persecução de objetivos futuros e recompensas (13 itens; e.g., *Eu faço listas daquilo que tenho que fazer*; variância explicada = 6.3%;  $\alpha = .77$ ). Na versão Portuguesa (Ortuño & Gamboa, 2009) os 56 itens do ZTPI explicavam 35.5% da variância total, com uma estrutura fatorial de 5 subescalas: PN (variância explicada = 7.85%,  $\alpha = .80$ ); PP (variância explicada = 6.02%,  $\alpha = .68$ ); PF (variância explicada = 6.42%,  $\alpha = .66$ ); PH (variância explicada = 8.37%,  $\alpha = .79$ ); e F (variância explicada = 6.57%,  $\alpha = .74$ ). Esta estrutura fatorial é muito similar à apresentada por Zimbardo e Boyd (1999) para o ZTPI original, comparável também com outras adaptações internacionais. Relativamente à validade teste-reteste o ZTPI Português apresentou valores situados entre .66 e .80 (Ortuño & Gamboa, 2008).

### 3.5. Transcendental-Future Time Perspective Scale

A *Transcendental-Future Time Perspective Scale* (TFTPS; Boyd & Zimbardo, 1997; adaptação portuguesa: Ortuño, et al, 2013a) é uma escala unidimensional, composta na sua versão original por 10 itens, tais como: *Serei responsabilizado pelas minhas ações na terra quando morrer*, que procura avaliar as crenças e atitudes individuais relacionadas com o futuro imediatamente a seguir

à morte imaginada do corpo físico. A resposta aos itens é dada no formato de tipo Likert de cinco pontos. Na sua versão original (Boyd & Zimbardo, 1997) o fator único explica 10 % da variância total e é o fator que mais variância explica (em um total de seis dimensões temporais). Apresenta uma consistência interna de .87 e a sua estabilidade teste-reteste é de .86. Na adaptação dos itens da TFTP à língua e cultura Portuguesas, os autores aplicaram uma perspectiva transreligiosa, como era o intuito de evitar qualquer conteúdo de cariz judaico-cristão.

Nesta investigação retiramos esta escala porque verificamos que a dimensão transcendental futura é pouco significativa para os sujeitos deste grupo etário.

### 3.6. Future Time Perspective Scale

A *Future Time Perspective Scale* (FTPS: Husman & Shell, 2008) visa avaliar aspetos relacionados com a perspetiva temporal global através de 27 itens cotados com uma escala de resposta Likert de 5 pontos, na qual 1 = Discordo Fortemente e 5 = Concordo Fortemente. A escala é composta por quatro dimensões: (i) *Instrumentalidade* (consiste na capacidade de estabelecer ligações entre as atividades presentes e os objetivos futuros; 12 itens, 8 dos quais com formulação negativa; e.g., *Deve-se tomar medidas hoje para ajudar a realizar objetivos futuros*;  $\alpha = .82$ ); (ii) *Valência* (reflete a importância que os sujeitos atribuem às metas atingíveis no futuro; 7 itens, 1 com formulação negativa; e.g., *Objetivos a longo prazo são mais importantes que objetivos a curto prazo*;  $\alpha = .72$ ); (iii) *Velocidade* (define-se pela capacidade de antecipar e planear o futuro, medindo a velocidade com que os sujeitos sentem a passagem do tempo; 3 itens; e.g., *Acho difícil fazer as coisas sem um prazo*;  $\alpha = .72$ ); e (iv) *Extensão* (operacionalizada como a distância temporal a que o sujeito consegue projetar os seus pensamentos, permitindo ao sujeito diferenciar desejos, sonhos e objetivos; 5 itens, 3 com formulação negativa; e.g., *Em geral, seis meses parecem ser um período muito curto de tempo*;  $\alpha = .74$ ). A tradução da escala foi feita pela Professora Doutora Maria Paula Paixão.

Nesta investigação não foram utilizados todos os itens da escala (o mesmo aconteceu com o ZTPI), apenas alguns dos itens foram utilizados quando desenvolvemos o Modelo da Temporalidade Subjetiva para o Ensino Secundário.

### 3.7. Inventário da Perspetiva Temporal

O *Inventário de Perspetiva Temporal* (IPT: Janeiro, 2012) é composto por 32 itens cotados num formato de resposta Likert de 7 pontos, onde 1 = Não corresponde e 7 = Corresponde muito. Os itens do ITP agrupam-se em quatro dimensões que representam quatro orientações temporais: a) *Orientação Temporal do Futuro* (Variância explicada = 16%;  $\alpha = .86$ ), b) *Orientação Temporal de Presente* (variância explicada = 13%;  $\alpha = .76$ ), c) *Orientação Temporal de Passado* (variância explicada = 6%;  $\alpha = .51$ ) e d) *Visão Ansiosa do Futuro* ou Futuro Negativo (variância explicada = 8%;  $\alpha = .70$ ). Este inventário teve a sua génese através de um estudo português cujo intuito foi avaliar quais as dimensões temporais existentes em estudantes do ensino básico e secundário. Neste processo foram tidas em conta diversas reflexões relacionadas com a estrutura da perspetiva temporal de futuro (Nuttin & Lens, 1985; Ringle & Savickas, 1983) e resultados obtidos por Zimbardo e Boyd (1999) acerca da independência estrutural das três zonas de orientação temporal. Neste trabalho foram apenas utilizados os 4 itens (e.g., *Penso no futuro como sendo um buraco vazio e escuro*), relativos à dimensão *Visão Ansiosa do Futuro* que está relacionada com as incertezas, angústias e preocupações em relação ao futuro.

### 3.8. Occupational Possible Selves Questionnaire

*Occupational Possible Selves Questionnaire* (OPS: Chalk et al., 2005; adaptação Portuguesa: Duarte, Paixão, & Silva, 2016; 2018; Duarte, Silva, & Paixão, 2018) é um questionário com quarenta e cinco itens, composto por duas partes que analisam três dimensões de eus possíveis: expectativas, medos (receios) e idealizações ou aspirações, em relação às futuras ocupações profissionais. A primeira parte do questionário é composta por uma lista de quinze profissões, apresentada três vezes, para que os participantes avaliem o quanto esperam, temem ou receiam, e idealizam essas profissões. As respostas são efetuadas de acordo com um formato de resposta de tipo Likert com 5 pontos, de 1 (*Nada Provável*) a 5 (*Bastante Provável*). Na segunda parte do questionário os participantes indicam, a partir da lista anterior de quinze profissões (1) a que mais esperam, (2) que mais temem ou receiam, e (3) que mais idealizam. Em seguida descrevem dez razões para a ocupação mais temida ou receada e avaliam, numa escala Likert de 5 pontos de *Nada Importante* (1) a *Bastante Importante* (5), essas razões. As profissões da lista estão classificadas como tipicamente masculinas (engenheiro/a, arquiteto/a, advogado/a, dentista e médico/a), femininas (professor/a de ensino básico, bibliotecário/a, enfermeiro/a, terapeuta da fala e professor/a do ensino especial), e neutras (administrador/a público/a, repórter, psicólogo/a, diretor/a de relações públicas e professor/a universitário/a), originando subescalas distintas que

resultam da combinação do tipo de eu possível com a tipificação sexual de cada ocupação. Desta forma, das três escalas (eus esperados, eus temidos e eus idealizados) resultam, por desdobramento, nove subescalas: ocupação esperada masculina (OEM), ocupação esperada feminina (OEF), ocupação esperada neutra (OEN), ocupação temida masculina (OTM), ocupação temida feminina (OTF), ocupação temida neutra (OTN), ocupação idealizada masculina (OIM), ocupação idealizada feminina (OIF), ocupação idealizada neutra (OIN). Para cada subescala, as pontuações que os participantes podem obter variam entre cinco (pontuação mínima) e vinte e cinco pontos (pontuação máxima).

### 3.9. Inventário da Qualidade de Estágio

*Inventário da Qualidade de Estágio* (IQE: Gamboa, 2011) é um instrumento de autorresposta, com 40 itens, que se estrutura em duas partes. Numa delas pretende-se avaliar a qualidade do estágio em cinco dimensões psicossociais: (i) *Autonomia* (avalia até que ponto o estágio dá liberdade para o estagiário delinear o seu trabalho e determinar o método e a ordem de realização das tarefas; 4 itens; e. g., *Pude tomar decisões de grande responsabilidade acerca do modo como organizar o meu trabalho*;  $\alpha = .81$ ); (ii) *Feedback dos colegas* (avalia até que ponto o sujeito recebe, dos outros elementos da organização acolhedora, informação direta e esclarecedora sobre o seu desempenho; 4 itens; e. g., *Recebi, dos meus colegas, informação útil para que soubesse como estava a desempenhar o meu trabalho*;  $\alpha = .83$ ); (iii) *Suporte social* (remete para a dimensão mais emocional do suporte percebido, que pretende avaliar até que ponto o aluno considera que o estágio lhe permitiu receber apoio e conselhos dos colegas, assim como, compartilhar as dificuldades com as quais foi confrontado; 4 itens; e. g., *As pessoas com quem trabalhei foram muito simpáticas*;  $\alpha = .82$ ); (iv) *Oportunidades de aprendizagem* (correspondem às condições que o aluno considera terem sido proporcionadas pelo estágio ao nível da transferência, integração de conhecimentos e desenvolvimento das suas competências socioprofissionais; 5 itens; e. g., *Tive várias oportunidades de aprender coisas relevantes/importantes*;  $\alpha = .80$ ); (v) *Variedade de tarefas* (avalia até que ponto o estágio oferece/ obriga o estagiário a efetuar diversas atividades/tarefas que remetem para a utilização das capacidades, saberes ou competências. 4 itens; e. g., *Tive oportunidade de usar diferentes competências*;  $\alpha = .83$ ). A segunda parte envolve uma avaliação das qualidades do supervisor de estágio, a saber: (i) *Clareza das instruções* (remete para a formulação de objetivos, definição de metas, caráter oportuno e clareza das indicações fornecidas; 4 itens; e. g., *Por indicação do supervisor, soube sempre o que tinha para fazer*;  $\alpha = .79$ ); (ii) *Treino* (até que ponto o supervisor ensinou, treinou, proporcionou meios que conduzissem ao êxito previamente à execução das tarefas/atividades, deu exemplos, monitorizou as realizações iniciais; 4 itens; e. g.,

*Sempre que iniciava uma nova atividade era-me explicado, pelo supervisor, como se fazia;  $\alpha = .84$ ); (iii) *Feedback do supervisor* (até que ponto o supervisor informou o estagiário sobre os avanços e retificou possíveis erros; 4 itens; e. g., *O meu supervisor foi-me dando informações para que soubesse como estava a desempenhar o meu trabalho;  $\alpha = .80$ ); e (iv) *Suporte do supervisor* (até que ponto o supervisor incentiva, apoia, fornece estratégias facilitadoras da resolução de problemas e estratégias para lidar com a ansiedade, até que ponto se encontra disponível para escutar as dificuldades que o estagiário está a enfrentar e aconselha de forma eficaz; 7 itens; e.g., *Sempre que estive nervoso o meu supervisor procurou acalmar-me;  $\alpha = .87$* ). As respostas são dadas numa escala de tipo Likert com cinco pontos, de 1 (*discordo bastante*) a 5 (*concordo bastante*), sendo que as pontuações mais elevadas estão associadas a uma maior qualidade percebida do estágio.**

## CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS

---

### 4.1. Estudos de validação

#### 4.1.1. Recolha dos Dados

#### 4.1.2. Tradução e Adaptação do Questionário

#### 4.1.3. Análise Estatísticas dos Dados

### 4.2. Estudos empíricos

#### 4.2.1. Recolha dos Dados

#### 4.2.2. Análise Estatística dos Dados

## 4.1. Estudos de validação

### 4.1.1. Recolha dos Dados

Para a concretização deste trabalho de validação de um questionário foi necessário implementar um conjunto de tarefas relativo a processos formais de autorização para aplicação de instrumentos em meio escolar e também relativo ao planeamento das aplicações e organização dos dados. Assim, foi previamente pedida autorização à Direção Geral de Educação de Portugal (DGE), através da plataforma Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME). De seguida, contactámos os diretores das escolas secundárias selecionadas, através do envio via *e-mail* de um ofício com o projeto do estudo. Foi disponibilizado aos diretores das escolas um período de tempo para a análise e assinatura do ofício referente ao projeto. Após a decisão de aceitação de colaboração no estudo procedeu-se à calendarização da aplicação dos instrumentos de avaliação e foram disponibilizados os consentimentos informados para que os encarregados de educação dos alunos autorizassem a participação dos seus educandos no estudo a desenvolver. Os questionários foram aplicados de forma presencial e coletivamente nos tempos letivos cedidos gentilmente pelos respetivos professores a alunos a frequentarem os 11º e 12º anos de escolaridade em escolas públicas da Região Centro de Portugal Continental, no final do 2º período (estudo preliminar) e no início do 3º período (estudo final) do ano letivo de 2015/2016. No início de cada sessão da recolha de dados todos os estudantes entregaram o consentimento do encarregado de educação devidamente assinado e foram nessa altura informados do carácter voluntário, confidencial e anónimo da sua participação. Em nenhum dos casos foi atribuída alguma remuneração ou quaisquer outros tipos de incentivo não monetários. Em termos médios a duração do preenchimento dos questionários foi de 20 minutos.

### 4.1.2. Tradução e Adaptação do Questionário

Depois de obtida a autorização das autoras do OPS, traduzimos as instruções e os itens do questionário, da língua inglesa para a língua portuguesa, seguindo os procedimentos internacionalmente estabelecidos para o efeito (e.g., ITC, 2010; van Vijver & Hambleton, 1996). Assim, o OPS foi traduzido para o português a partir da sua versão inglesa e, posteriormente, efetuado o processo inverso (retroversão) pelos investigadores, fluentes em inglês e a par da

investigação sobre o conceito de eus possíveis. Foram efetuadas reuniões entre os três autores dos estudos da versão portuguesa do OPS para comparar as suas versões traduzidas e retrovertidas. Quando necessário, os itens em português foram discutidos e reescritos até obtenção de um consenso na equipa de trabalho. Não foram encontradas discrepâncias significativas entre os membros do painel tendo-se apenas procedido a ligeiros acertos nos itens do instrumento; deste processo resultou a versão do questionário OPS em Português Europeu e que constituiu o alvo destes estudos.

### 4.1.3. Análise Estatística dos Dados

Para os estudos quantitativos, a construção da base de dados e a análise estatística dos dados foi efetuada com o *Statistical Package for Social Sciences* (IBM SPSS, versão 22). Na análise descritiva dos dados foram calculadas frequências e percentagens para variáveis com um nível de mensuração nominal e médias e desvios-padrão para variáveis com um nível de mensuração intervalar. Foram avaliadas as características psicométricas das escalas utilizadas, através da avaliação da consistência interna, calculados os coeficientes de alfa de Cronbach e analisadas as propriedades dos itens através do cálculo das suas médias, desvios-padrão, correlação com a escala e alfas de Cronbach *excluindo* o item em análise. Quando o objetivo foi avaliar a relação entre duas variáveis intervalares recorreu-se ao cálculo da correlação de Pearson. Sempre que se pretendeu perceber o efeito da interação entre dois fatores procedeu-se a uma análise de variância multivariada MANOVA. Quando foi necessário analisar a estrutura fatorial do instrumento recorreu-se ao método de componentes principais e aplicou-se também a Análise Fatorial Confirmatória, recorrendo ao *software AMOS* (versão 22).

No que se refere aos estudos qualitativos, com o objetivo analisar a pergunta aberta do questionário aplicou-se à técnica de análise de conteúdo, integrando análise qualitativa de categorização e quantitativa de contagem de frequência de indicadores.

## 4.2. Estudos empíricos

### 4.2.1. Recolha dos Dados

O acesso autorizado à população de adolescentes em contexto escolar implicou seguir determinados procedimentos formais, de modo a respeitar os princípios éticos associados aos processos de recolha de amostras humanas. Os procedimentos seguidos foram de acordo com os “princípios éticos dos psicólogos e código de conduta” da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) e com os regulamentos da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CPCD) e da DGE. Numa primeira fase acionaram-se os mecanismos necessários para a autorização da recolha de dados da amostra, obtivemos autorização prévia das entidades nacionais competentes, nomeadamente a CPCD e a DGE. Foram depois contactadas diversas escolas, secundárias e profissionais, públicas da Região Centro (Litoral) de Portugal onde houve lugar para reuniões com os diretores das escolas e os respetivos coordenadores da via científica-humanística e da via profissional e, ainda, com os psicólogos das escolas, para dar a conhecer o projeto de investigação. A autorização dos diretores das escolas públicas foi dada através da assinatura de um ofício onde se descrevia o projeto de investigação. Procedemos à entrega, aos coordenadores para distribuírem pelos alunos das turmas selecionadas, do consentimento informado para que os encarregados de educação autorizassem os seus educandos a participarem na investigação. O protocolo de instrumentos foi aplicado aos estudantes na versão papel e lápis, entre janeiro e maio de 2017 (Tempo 1) e entre janeiro e maio de 2018 (Tempo 2), pessoalmente e em contexto escolar, no decurso de um tempo letivo gentilmente cedido pelo professor, que esteve presente na sala durante a administração dos instrumentos, contudo, não participou na sua aplicação. No momento da aplicação procedeu-se a um breve enquadramento dos objetivos da investigação, demonstrando a sua pertinência e a importância da colaboração de todos os alunos. Considerou-se, ainda, importante reforçar as instruções de preenchimento de todos os questionários, salvaguardar a confidencialidade das respostas e explicar a importância de os questionários serem preenchidos individualmente. Os alunos foram ainda informados da voluntariedade da sua participação, ou seja, podiam desistir a qualquer momento. Antes e durante o preenchimento dos mesmos foi realçada a disponibilidade para clarificação de dúvidas. Em termos médios a duração do preenchimento dos questionários foi de 50 minutos. Para garantir a confidencialidade dos dados, atendendo ao caráter longitudinal da recolha dos dados, recorreu-se a um código alfanumérico para identificação dos respondentes.

## 4.2.2. Análise Estatística dos Dados

As análises estatísticas dos dados recolhidos foram efetuadas com recurso ao programa IBM *Statistical Package for the Social Sciences - SPSS* para Windows (versão 22; e, posteriormente, a versão 25). O tratamento estatístico contemplou inicialmente a realização de análises preliminares com o intuito de verificarmos a existência ou não de desvios graves da normalidade, assimetria e curtose. Sempre que nos deparamos com itens invertidos nas escalas utilizadas, procedemos à sua recodificação. De uma forma geral, na análise descritiva dos dados foram calculadas frequências e percentagens para variáveis com um nível de mensuração nominal e médias e desvios-padrão para variáveis com um nível de mensuração intervalar. Foram avaliadas as características psicométricas dos instrumentos utilizados, através da avaliação da consistência interna, calculados os coeficientes de alfa de Cronbach e analisadas as propriedades dos itens através do cálculo das suas médias, desvios-padrão, correlação com a escala e alfas de Cronbach *excluindo* o item em análise. Quando o objetivo foi avaliar a relação entre duas variáveis intervalares recorreu-se ao cálculo da correlação de Pearson. Sempre que se pretendeu perceber o efeito da interação entre dois fatores procedeu-se a uma análise de variância multivariada MANOVA (incluindo medidas repetidas num fator). Sempre que se pretendeu testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre variáveis, e, sendo a variável preditora dicotómica, procedeu-se à utilização do teste *t* (para amostras independentes). Quando foi necessário verificar o grau de capacidade preditiva das variáveis em estudo recorreu-se ao método de regressão linear e quando o objetivo foi avaliar a relação entre duas variáveis intervalares recorreu-se ao cálculo da correlação de Pearson. Sempre que se pretendeu analisar a estrutura fatorial de um instrumento recorreu-se ao método de componentes principais e efetuou-se, em alguns casos, a Análise Fatorial Confirmatória, recorrendo ao *software Analysis of Moment Structures - AMOS* (versão 22). Também se recorreu à análise de *clusters* com o propósito de desenvolver subgrupos significativos de indivíduos.



## PARTE III – ESTUDOS EMPÍRICOS

---

“Adaptabilidade não é imitação. Ela significa poder de resistência e assimilação”

Mahatma Gandhi

“A distinção entre passado, presente e futuro é apenas uma ilusão teimosamente persistente”

Albert Einstein

# CAPÍTULO 1 – ESTUDOS DE ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO PARA A CULTURA E LÍNGUA PORTUGUESAS DO *OCCUPATIONAL POSSIBLE SELVES QUESTIONNAIRE*

---

1.1. Resumo

1.2. Introdução

1.3. Estudos quantitativos iniciais

1.3.1. Análises Estatísticas dos Dados

1.3.2. Alterações ao questionário

1.3.3. Apresentação de resultados

1.3.4. Discussão dos resultados

1.4. Estudo da estrutura fatorial

1.4.1. Análises Estatísticas dos Dados

1.4.2. Apresentação de resultados

1.4.3. Discussão dos resultados

1.5. Estudos qualitativos

1.5.1. Análises Estatísticas dos Dados

1.5.2. Apresentação de resultados

1.5.3. Discussão dos resultados

1.6. Síntese

## 1.1. Resumo

Integrados no conceito mais geral de *Possible Selves*, os eus possíveis ocupacionais têm sido conceptualizados como auto percepções de futuras ocupações profissionais. O *Occupational Possible Selves Questionnaire* (Chalk et al, 2005) avalia as expectativas, os medos ou receios e as idealizações acerca das profissões. O objetivo desta pesquisa é apresentar o conjunto de estudos, quantitativos e qualitativos, de adaptação e validação para a língua e cultura portuguesas deste questionário, e analisar a sua estrutura fatorial da versão Portuguesa, com uma amostra de 230 estudantes do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 16 e os 23 anos ( $M = 17.62$ ;  $DP = 1.28$ ). Em particular, nos estudos quantitativos de adaptação, analisámos os efeitos principais e a interação entre a tipificação sexual das ocupações profissionais (masculinas, femininas e neutras) e as categorias de eus possíveis (esperados, temidos e idealizados) na percepção dos participantes. Confirmámos a presença do efeito de interação entre os fatores: no estudo preliminar, os participantes temiam sobretudo as ocupações femininas, e esperavam e aspiravam as ocupações masculinas e neutras; e no estudo final, os estudantes temiam sobretudo as ocupações masculinas e neutras, e em menor número, esperavam e aspiravam as ocupações femininas. No estudo da estrutura fatorial do OPS procedemos a análises exploratórias e a uma análise fatorial confirmatória. As análises exploratórias aos 45 itens do questionário, com recurso ao método de componentes principais, mostram que três fatores seriam necessários para representar as relações de interdependência das respostas aos itens. A análise fatorial confirmatória mostra uma qualidade de ajustamento global aceitável:  $\chi^2(21) = 45.768$ ,  $p < .001$ , CFI = .988, RMSEA = .05, IC 90% [.03, .07]. Nos estudos qualitativos analisámos a pergunta aberta do questionário “Descrever as dez razões para a ocupação profissional mais temida”. Os resultados apontaram “necessita de muita responsabilidade” e “ser obrigado(a) a emigrar” como as razões para a ocupação profissional mais temida que obtiveram uma maior frequência. Donde pode concluir-se que os estudantes parecem temer a complexidade/dificuldade de algumas profissões e a obrigatoriedade de emigrar para conseguir emprego. Por fim, discutem-se as implicações teóricas e práticas dos resultados para o domínio das intervenções de carreira com jovens.

**Palavras-chave:** eus possíveis, aspirações ocupacionais, ensino secundário, análise fatorial confirmatória, análise de conteúdo, intervenção de carreira.

## 1.2. Introdução

A noção de *Possible Selves* foi apresentada pela primeira vez por Markus e Nurius, em 1986, como uma maneira de estudar o processo do desenvolvimento humano através das características consideradas nucleares da representação de si no futuro (Duarte, 2011). Os eus possíveis são conceptualizados como narrativos na sua natureza, são histórias que contamos sobre nós mesmos numa situação hipotética futura (Erikson, 2007), refletem um processo de criação de significado (Waid & Fraiser, 2003) e tendem a ser consistentes com o nosso autoconceito (Hoyle & Sherril, 2006). O autoconceito desenvolve-se através da interação da experiência pessoal e do *feedback* do meio ambiente (Beier, Miller, & Wang, 2012). Os eus possíveis desenvolvem-se, em parte, através dos mesmos mecanismos do autoconceito, mas são mais maleáveis e fluidos do que o nosso autoconceito porque não precisam de ser realistas (Markus & Nurius, 1986) e porque são constantemente moderados com a nossa experiência do mundo e a nossa mudança no autoconceito. As forças sociais também têm um impacto considerável nos eus possíveis. Como referem Fraiser e Hooker (2007), as tarefas de desenvolvimento normativo socialmente reconhecidas estão integradas nos eus possíveis, sendo estes continuamente moderados para se tornarem detalhados e completos através do pensamento, observação e *feedback* do meio ambiente.

Os eus possíveis ocupacionais têm origem no conceito de eus possíveis, representando um aspeto do autoconceito relativo às esperanças e aspirações do indivíduo para a vida profissional futura (Strauss, Griffin, & Parker, 2012). Estes autores destacam o forte vínculo entre os eus possíveis e a decisão de carreira, descrevendo o papel dos eus possíveis como fornecendo uma bússola para os indivíduos navegarem através de múltiplas trajetórias de carreira, permitindo alinhar os seus valores de carreira. Os fundamentos motivacionais do trabalho futuro dizem respeito à discrepância entre o eu atual e o eu imaginado ideal do futuro profissional (Strauss et al., 2012), facilitando o processo de construção identitária através da qual o indivíduo se explora a si mesmo e se redefine ativamente esforçando-se para alcançar um futuro consistente com os seus valores (Dunkel, 2000; Dunkel & Anthis, 2001).

O conceito de eus possíveis tem sido bastante profícuo na investigação, nos mais variados domínios da psicologia, confirmado pela quantidade e qualidade de estudos produzidos internacionalmente. No entanto, apesar do interesse, nas várias áreas da psicologia, pelo conceito de eus possíveis, a revisão da literatura mostra-nos que os eus possíveis ocupacionais são um aspeto do comportamento que apenas recentemente começou a ser investigado. O fraco interesse dos investigadores do comportamento e do desenvolvimento vocacional por este conceito em parte explica-se pela inexistência de medidas objetivas e eficientes do mesmo. Recentemente, Chalk e colaboradoras (Chalk et al., 1994; Chalk et al., 2005) desenvolveram o questionário *Occupational Possible Selves* (OPS), tornando mais fácil a incorporação do constructo na investigação do desenvolvimento vocacional e de carreira. Estudos transculturais, tal como os que foram profusamente realizados para o conceito de eus possíveis no comportamento em geral (Markus & Nurius, 1986) são igualmente essenciais para melhor entendermos o comportamento dos indivíduos no domínio específico do desenvolvimento vocacional e de carreira.

O OPS engloba duas partes. Na primeira parte do questionário, desenvolvida em 1994, Chalk e colaboradoras efetuaram estudos que exploravam as vantagens para o funcionamento adaptativo em estudantes universitários de pensarem sobre futuras profissões tipificadas em função do sexo. Os resultados foram discutidos de modo a evidenciar, por exemplo, como uma abordagem baseada no conceito de eus possíveis poderia facilitar a avaliação e o desenrolar do processo de aconselhamento de carreira. A segunda parte do questionário foi desenvolvida, em 2005, por Chalk e colaboradoras. Usando mais uma vez o conceito de eus possíveis como base teórica, as autoras analisaram a auto percepção de futuras ocupações profissionais de noventa e oito estudantes universitárias. O objetivo era aprender mais sobre a complexidade de pensamento dessas estudantes, em relação ao potencial de desenvolvimento de carreira e, em especial, esclarecer o papel que os seus medos (ou receios) tinham sobre as suas carreiras futuras. Concluíram, a título provisório atendendo à pequena dimensão da amostra, que as estudantes faziam julgamentos complexos sobre as futuras ocupações profissionais, parecendo acreditar que tinham de sacrificar as suas ambições no plano da carreira profissional para ter uma vida familiar mais equilibrada. Estes resultados precisam de ser replicados em outras amostras independentes e de maior dimensão. Estudos transculturais, tal como os que foram profusamente realizados para o conceito de eus possíveis no comportamento em geral (Markus & Nurius, 1986), são igualmente essenciais para melhor entendermos o comportamento dos indivíduos no domínio específico do comportamento vocacional e de carreira. Em Portugal a investigação do construto de eus possíveis ocupacionais é praticamente inexistente, provavelmente pelo facto de não dispormos ainda de procedimentos de medida do constructo devidamente traduzidos e adaptados para cultura a língua Portuguesa.

Os Eus Possíveis Ocupacionais revestem-se de importância significativa em momentos normativos de transição, como é o do ensino secundário para o ensino superior e/ou mercado de trabalho, no sentido de se poder aprender mais sobre a complexidade do pensamento de estudantes do ensino secundário em relação ao potencial profissional, em especial sobre as expectativas, receios e aspirações em relação às futuras ocupações profissionais.

Com o propósito de colmatar a lacuna detetada neste domínio, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar o conjunto de estudos, quantitativos e qualitativos, de adaptação e validação para a língua e cultura portuguesas do questionário OPS, e analisar a estrutura fatorial da versão Portuguesa do questionário.

## 1.3. Estudos quantitativos<sup>2</sup>

### 1.3.1. Análises Estatísticas dos Dados

Os estudos assentam num *design* correlacional e abarcam diversos tipos de análises estatísticas descritivas e inferenciais. Começámos por calcular estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) para todas as subescalas do questionário *OPS*. De seguida, apresentámos os resultados das estimativas de precisão (consistência interna) de cada uma das subescalas. Num momento subsequente procedeu-se ao exame das correlações entre as subescalas, tendo em vista perceber o grau de sobreposição entre elas. Por fim, recorremos a uma análise de variância fatorial multivariada (MANOVA)  $3 \times 3$ , com medidas repetidas em ambos os fatores, com o intuito de examinar a interação entre as categorias de eus possíveis (esperados, temidos e idealizados) e a tipificação sexual (masculina, feminina e neutra) das ocupações profissionais. Todas as análises foram executadas com recurso ao programa IBM *Statistical Package for the Social Sciences* - SPSS para Windows (versão 22.0). Nas análises efetuadas o nível de significância estatística, usado para controlo do erro de Tipo I, foi fixado em 5%.

A informação psicométrica disponível sobre o OPS é escassa e a que há centra-se essencialmente na questão da validade de conteúdo (e.g., é-nos dada informação acerca da classificação de cada uma das profissões quanto ao nível de prestígio e tipificação sexual). Sobre a fiabilidade dos resultados são disponibilizadas estimativas da sua consistência interna (coeficientes de alfa de Cronbach) para as nove subescalas: OEF = .75, OEM = .42, OEN = .62, OTF = .75, OTM = .49, OTN = .65, OIF = .72, OIM = .56 e OIN = .63. Das estimativas mencionadas acima apenas três são superiores a .7 e duas são inclusivamente inferiores a .5. Donde poder concluir-se que as observações recolhidas na maioria das subescalas do OPS apresentam níveis de erro de medida inaceitáveis. Tanto quanto nos foi possível averiguar, até à data ainda não foi publicado nenhum estudo sobre a validade estrutural do OPS, embora, Chalk e colaboradoras (2005) apresentem algumas evidências acerca da validade convergente das pontuações recolhidas com o instrumento.

---

<sup>2</sup> Esta parte reproduz com pequenas alterações os conteúdos das seguintes publicações:

Duarte, F. C., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2016). Estudo preliminar da versão Portuguesa do questionário "Occupational Possible Selves". In *Atas do 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Lisboa, 28 de setembro a 1 de outubro de 2016* (pp. 997-1006). Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.

Duarte, F. C., Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2018). Estudos de Adaptação e Validação para a Cultura e Língua Portuguesas do Questionário Occupational Possible Selves. In M. C. Taveira & A. D. Silva. (Cootd.). *Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento num Mundo Plural e Desafiador*, (pp. 209-221). Braga: APCD Edições.

### 1.3.2. Alterações ao questionário

Procedemos a alterações ao questionário OPS devido ao facto de termos concluído, no estudo preliminar, ser imprescindível clarificar as instruções dadas aos participantes uma vez que eles pareciam não discriminar as expectativas das idealizações ou aspirações. No estudo americano o medo ou receio foi definido como “quão provável irá evitar cada ocupação profissional”, enquanto no nosso estudo foi definido como “quão provável irá sentir-se infeliz em cada ocupação profissional”. Acreditamos que a primeira definição representava uma maior congruência entre a construção de eus possíveis e a sua medição, mas precisávamos analisar com mais profundidade se os esforços dos participantes para evitar ocupações profissionais específicas podiam ser vistos como receios ou, se pelo contrário, revelavam falta de interesse e/ou informação.

Por conseguinte, para o estudo final, alterámos o questionário, tornando mais claras as instruções dadas aos participantes, o que permitiu verificar que os estudantes já conseguiam discriminar as expectativas das idealizações. No estudo preliminar as expectativas foram definidas como “quão provável irá alcançar cada ocupação profissional” e as idealizações como “quão provável irá aspirar cada ocupação profissional” enquanto, no estudo final, as expectativas foram definidas como “até que ponto esperas vir a desempenhar cada ocupação profissional” e as idealizações foram definidas como “até que ponto desejas ou aspiras vir a desempenhar cada ocupação profissional”. Onde poder concluir-se que as alterações resultaram positivas e as recentes definições representam uma maior congruência entre a construção de eus possíveis e a sua medição.

Adicionalmente, foi nossa opinião que as quinze ocupações profissionais a colocar na versão Portuguesa deveriam ser revistas, pois, a tipificação sexual das profissões na realidade Portuguesa diverge bastante da realidade Norte-Americana. Algumas das quinze ocupações profissionais usadas como estímulos no estudo preliminar, deixavam-nos dúvidas acerca da sua validade de conteúdo para medir o nível de tipificação sexual na cultura portuguesa (e. g., o exercício da medicina não é na nossa cultura uma profissão tipicamente masculina, embora seja assim classificada por Chalk e colaboradoras). Assim, no estudo final, essas ocupações foram revistas segundo a Classificação Portuguesa das Profissões do Instituto Nacional de Estatísticas, pois, a tipificação sexual das profissões na realidade Portuguesa diverge bastante da realidade Norte-Americana.

Chalk et al (2005) classificaram as quinze categorias profissionais da sua lista como sendo tipicamente masculinas, femininas e neutras, incluindo cada uma destas classes cinco ocupações. As ocupações masculinas eram engenheiro/a, arquiteto/a, advogado/a, dentista e médico/a; as femininas eram professor/a de ensino básico, bibliotecário/a, enfermeiro/a, terapeuta da fala e professor/a de educação especial; e as ocupações neutras eram administrador/a público/a, repórter, psicólogo/a, diretor/a de relações públicas e professor/a universitário/a. No estudo final reclassificámos as quinze categorias da nossa lista como sendo tipicamente masculinas, femininas e neutras, incluindo cada uma destas classes cinco ocupações. De acordo com a realidade Portuguesa (Cf. Censos, 2011) apresenta-se a lista das ocupações: as masculinas são mecânico/a, engenheiro/a, artista, diretor/a de relações públicas e motorista; as femininas são psicólogo/a,

enfermeiro/a, professor/a do ensino básico, bibliotecário/a, e terapeuta da fala; e as ocupações neutras são médico/a, professor/a universitário/a, advogado/a, arquiteto/a e repórter. Pedimos, ainda, aos participantes para indicarem outra ocupação, caso desejassem, que foi depois classificada como masculina, feminina e neutra.

### 1.3.3. Apresentação de resultados

As médias referentes às nove subescalas, no conjunto de estudos, estão abaixo do ponto médio teórico para a escala de avaliação empregue ( $M = 15$ ). No estudo preliminar (ver Tabela 5), as ocupações temidas registaram valores de média mais elevados do que os referidos nas demais subescalas: OTM ( $M = 13.38$ ,  $DP = 5.17$ ); OTF ( $M = 13.76$ ,  $DP = 6.08$ ) e OTN ( $M = 13.46$ ,  $DP = 5.33$ ). Estes resultados são semelhantes aos encontrados por Chalk et al (2005), ainda que ligeiramente inferiores. No estudo final, as ocupações temidas registaram valores de média mais elevados do que os referidos nas demais subescalas: OTM ( $M = 13.74$ ,  $DP = 5.21$ ); OTF ( $M = 12.87$ ,  $DP = 4.89$ ) e OTN ( $M = 13.56$ ,  $DP = 5.51$ ). Estes resultados são semelhantes aos encontrados no estudo preliminar, ainda que ligeiramente superiores para OTM e OTN, e ligeiramente inferior para OTF.

Os índices de consistência interna (alfa de Cronbach) para as nove subescalas do questionário no estudo preliminar, e que podem ser examinados na Tabela 5), são genericamente superiores aos que foram obtidos com o questionário norte-americano. As ocupações temidas, comparativamente às ocupações esperadas e idealizadas, registaram alfas de Cronbach mais elevados: OTM (.78), OTF (.82) e OTN (.81). Quanto às ocupações esperadas, os valores de alfa de Cronbach encontrados foram bastante superiores para OEM (.62), ligeiramente superiores para OEN (.68) e ligeiramente inferiores para OEF (.70). No que diz respeito às ocupações idealizadas, os valores de alfa de Cronbach foram superiores para OIM (.63) e para OIN (.71), e inferiores para OIF (.69). Os índices de consistência interna (alfa de Cronbach) para as nove subescalas do questionário no estudo final são genericamente superiores aos que foram obtidos no estudo preliminar. As ocupações temidas, comparativamente às esperadas e idealizadas, registaram alfas de Cronbach mais elevados: OTM (.75), OTF (.71) e OTN (.82). A exceção verificou-se na OTF que registou valor de alfa igual a OEF (.71). Estes resultados foram ligeiramente inferiores para OTM e OTF, e ligeiramente superior para OTN. No que diz respeito às ocupações esperadas, os valores de alfa de Cronbach foram ligeiramente superiores: OEM (.63), OEF (.71) e OEN (.70). Verificou-se o mesmo para as ocupações idealizadas: OIM (.65), OIF (.70) e OIN (.72).

Tabela 5 - Média, Desvio Padrão e Alfa de Cronbach das Subescalas do OPS

Ocupações profissionais	OEM	OEF	OEN	OTM	OTF	OTN	OIM	OIF	OIN
Estudo preliminar									
<i>M</i>	9.09	8.50	9.36	13.38	13.76	13.46	10.16	9.06	10.46
<i>DP</i>	3.52	3.80	3.80	5.17	6.08	5.33	3.80	3.87	4.17
Alfa Cronbach	.62	.70	.68	.78	.82	.81	.63	.69	.71
Estudo final									
<i>M</i>	8.98	8.92	8.56	13.74	12.87	13.56	10.76	9.55	9.76
<i>DP</i>	3.64	3.87	3.70	5.21	4.89	5.51	4.05	3.94	4.25
Alfa Cronbach	.63	.71	.70	.75	.71	.82	.65	.70	.72

NOTA: OEM = ocupação esperada masculina; OEF = ocupação esperada feminina; OEN = ocupação esperada neutra; OTM = ocupação temida masculina; OTF = ocupação temida feminina; OTN = ocupação temida neutra; OIM = ocupação idealizada masculina; OIF = ocupação idealizada feminina; OIN = ocupação idealizada neutra. Cada subescala é composta por cinco itens.

Procedeu-se à análise das intercorrelações entre as subescalas do OPS no estudo preliminar (ver Tabela 6). No que diz respeito às ocupações temidas e, especificamente, à OTN, observou-se uma relação positiva e estatisticamente significativa com a OTM ( $r = .77, p < .01$ ) e OTF ( $r = .70, p < .01$ ); quanto à OTM, verificou-se uma relação positiva e estatisticamente significativa com a OTF ( $r = .66, p < .01$ ). No que se refere às ocupações esperadas, observou-se uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a OEN e a OEF ( $r = .63, p < .01$ ), e OEM ( $r = .56, p < .01$ ); verificou-se, igualmente, uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a OEM e a OEF ( $r = .52, p < .01$ ). No que concerne às ocupações idealizadas, observou-se uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a OIN e OIM ( $r = .57, p < .01$ ), e OIF ( $r = .55, p < .01$ ); quanto à OIM, verificou-se uma relação positiva e estatisticamente significativa com a OIF ( $r = .50, p < .01$ ).

Procedeu-se, igualmente, à análise das intercorrelações entre as subescalas do OPS no estudo final e que podem ser examinadas na Tabela 6. No que diz respeito às ocupações temidas e, especificamente à OTN, observou-se uma relação positiva e estatisticamente significativa com a OTM ( $r = .62, p < .01$ ) e OTF ( $r = .51, p < .01$ ); quanto à OTM, verificou-se uma relação positiva e estatisticamente significativa com a OTF ( $r = .43, p < .01$ ). No que se refere às ocupações esperadas, observou-se uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a OEM e a OEF ( $r = .86, p < .01$ ); verificou-se, igualmente, uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a OEN e a OEF ( $r = .63, p < .01$ ), e a OEM ( $r = .56, p < .01$ ). No que concerne às ocupações idealizadas, observou-se uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a OIN e a OIM ( $r = .47, p < .01$ ), e a OIF ( $r = .42, p < .01$ ); quanto à OIM, verificou-se uma relação positiva e estatisticamente significativa com a OIF ( $r = .51, p < .01$ ).

Tabela 6 - Matriz de Correlação entre as nove Subescalas do OPS

Estudo preliminar	OEM	OEF	OEN	OTM	OTF	OTN	OIM	OIF	OIN
OEM	-								
OEF	.52**	-							
OEN	.56**	.63**	-						
OTM	.05	-.04	.09	-					
OTF	.07	-.05	.05	.66**	-				
OTN	.11	.01	.04	.77**	.70**	-			
OIM	.59**	.35**	.30**	.11	.17*	.18*	-		
OIF	.29**	.60**	.35**	.07	-.00	.06	.50**	-	
OIN	.39**	.43**	.68**	.16*	.14*	.14*	.57**	.55**	-
Estudo final	OEM	OEF	OEN	OTM	OTF	OTN	OIM	OIF	OIN
OEM	-								
OEF	.86**	-							
OEN	.56**	.63**	-						
OTM	.07	.65**	.02	-					
OTF	.03	.83**	.34**	.43**	-				
OTN	.07	.42**	.05	.62**	.51**	-			
OIM	.34**	.38**	.39**	.06	-.00	.05	-		
OIF	.57**	.63**	.36**	.04	.02	.07	.51**	-	
OIN	.28**	.29**	.46**	.07	.10	.17**	.47**	.42**	-

\* A correlação é significativa ao nível 0.05. \*\* A correlação é significativa ao nível 0.01.

Procedemos a uma análise de variância multivariada (MANOVA)  $3 \times 3$  com medidas repetidas em ambos os fatores para estimar quer os efeitos principais, quer o efeito de interação nas avaliações das ocupações profissionais. No estudo preliminar (ver Figura 2), ambos os efeitos principais se revelaram estatisticamente significativos: para os tipos de eus possíveis ( $\Lambda$  de Wilks' = .61  $F[2, 228] = 72.7, p < .001$ , eta quadrado parcial = .04), e para a tipificação sexual das ocupações ( $\Lambda$  de Wilks' = .93  $F[2, 228] = 8.3, p < .001$ , eta quadrado parcial = .07). O efeito da interação é, também, estatisticamente significativo ( $\Lambda$  de Wilks' = .92  $F[4, 226] = 4.70, p < .001$ , eta quadrado parcial = .08) sendo, por isso, mais relevante para a interpretação dos resultados. A análise das pontuações médias nas condições resultantes dos cruzamentos dos níveis das duas variáveis revela que as atividades ocupacionais femininas são mais temidas e menos esperadas e idealizadas do que as atividades ocupacionais masculinas ou neutras.

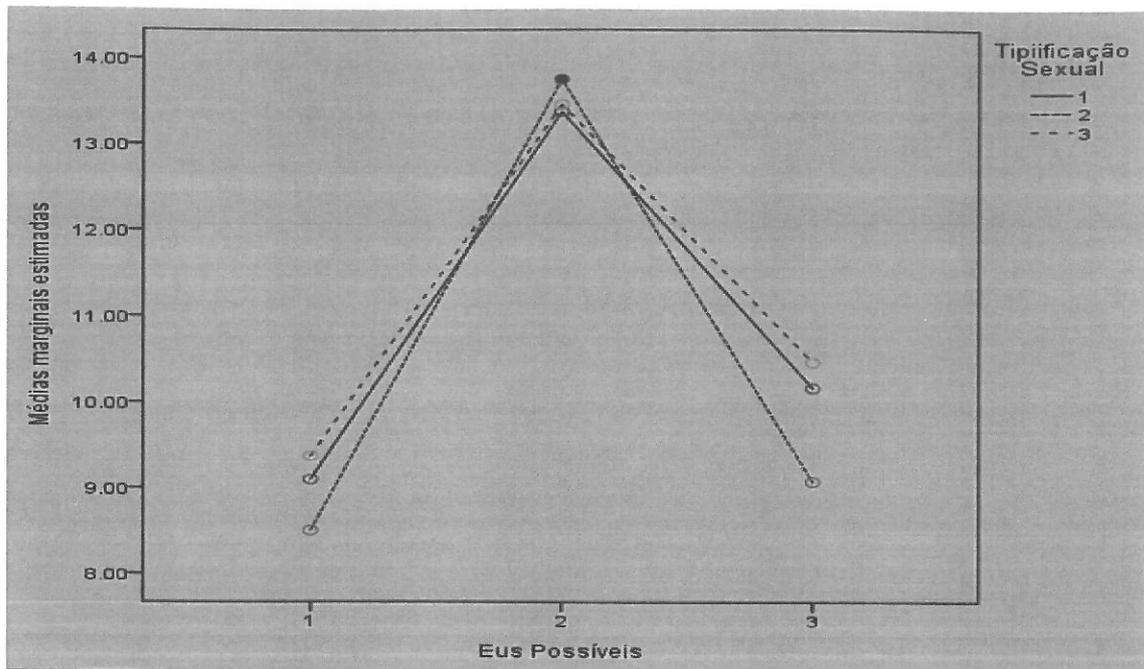


Figura 2– Médias marginais estimadas do efeito Eus Possíveis × Tipificação Sexual no estudo preliminar

Nota: Eus Possíveis: 1 = esperados, 2 = temidos, 3 = idealizados; Tipificação sexual: 1 = masculino, 2 = feminino, 3 = neutro.

Igualmente, no estudo final e que podem ser examinados na Figura 3, ambos os efeitos principais se revelaram estatisticamente significativos: para os tipos de eus possíveis ( $\Lambda$  de Wilks' = .60  $F[2, 228] = 76.4, p < .001$ , eta quadrado parcial = .40), e para a tipificação sexual das ocupações ( $\Lambda$  de Wilks' = .65  $F[2, 228] = 60.5, p < .001$ , eta quadrado parcial = .34). O efeito da interação, muito superior neste estudo quando comparado com o estudo anterior, é estatisticamente significativo ( $\Lambda$  de Wilks' = .63  $F[4, 226] = 32.9, p < .001$ , eta quadrado parcial = .37) sendo relevante para a interpretação dos resultados. A análise das pontuações médias nas condições resultantes dos cruzamentos dos níveis das duas variáveis revela que as ocupações profissionais masculinas e neutras são mais temidas e menos esperadas e idealizadas do que as ocupações profissionais femininas.

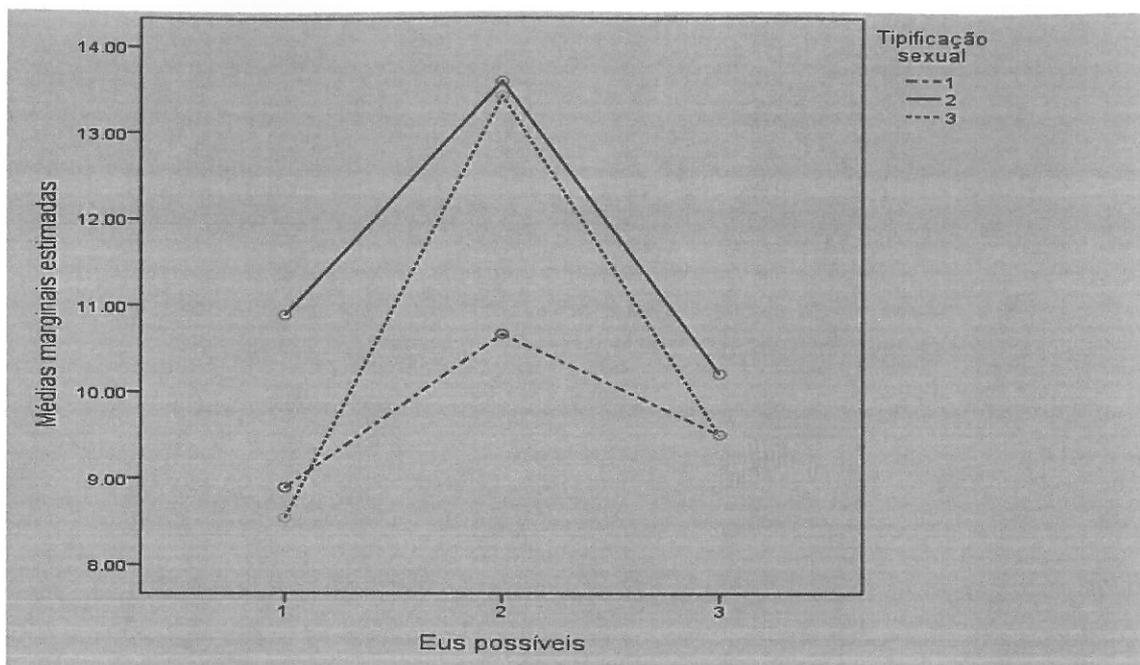


Figura 3– Médias marginais estimadas do efeito Eus Possíveis × Tipificação Sexual no estudo final

Nota: Eus Possíveis: 1 = esperados, 2 = temidos, 3 = idealizados; Tipificação sexual: 1 = masculino, 2 = feminino, 3 = neutro.

### 1.3.4. Discussão dos resultados

O objetivo geral deste conjunto de estudos era adaptar e validar para a língua e cultura portuguesas o *Occupational Possible Selves Questionnaire* (Chalk et al., 2005). À semelhança do estudo efetuado com a versão original do questionário, um dos objetivos importantes era o de aprender mais sobre a complexidade do pensamento dos participantes em relação a potenciais atividades profissionais futuras, em especial sobre as ocupações temidas pelos participantes. No estudo final procedemos a algumas modificações do questionário: revimos as ocupações profissionais uma vez que a tipificação sexual das profissões na realidade Portuguesa diverge bastante da realidade Norte-Americana e tornamos mais claras as instruções dadas aos participantes uma vez que, no estudo preliminar, eles pareciam não discriminar as expectativas das aspirações.

Os dois estudos portugueses distinguem-se da investigação norte-americana uma vez que recorremos a uma amostra de estudantes do ensino secundário, regular e profissional, enquanto Chalk e colaboradoras (2005) utilizaram uma amostra com estudantes universitárias. A diferença de tipo de amostra deveu-se, em primeiro lugar, ao facto de pretendermos perceber algumas dinâmicas subjacentes às escolhas de carreira dos estudantes que ainda frequentam o ensino

secundário e, em segundo lugar, porque nos interessava averiguar se as propriedades de medida do OPS podiam ser generalizadas a populações mais novas.

O Questionário Eus Possíveis Ocupacionais – QEPO (em Português Europeu) adaptado no âmbito destes estudos revelou-se, em geral, psicometricamente adequado para a recolha de informação relativamente às variáveis em estudo, apresentando um nível razoável de consistência interna, variando entre suficiente e bom na avaliação dos tipos de ocupações expressos pelos sujeitos, e situando-se dentro dos níveis considerados aceitáveis para efeitos de investigação (Nunnally & Bernstein, 1994). Comparando os questionários, português e americano, verificámos que os índices de consistência interna não são equiparáveis, sendo genericamente melhores os valores estimados com os dois estudos portugueses (estes apresentaram índices de consistência interna idênticos). Em particular, podemos afirmar que o nível de precisão das pontuações respeitantes aos aspetos temidos das ocupações é mais elevado do que o revelado nas outras dimensões do instrumento. Esta constatação poderá dever-se ao facto de os estudantes desta faixa etária percecionarem melhor o que não desejam (temem) do que o que desejam (esperam ou aspiram).

As médias aritméticas apuradas para as nove subescalas do *OPS* pelos participantes portugueses no conjunto de estudos reportados foram, em geral, mais baixas que as estimadas na amostra norte-americana. Esta situação poderá dever-se, sobretudo, ao diferencial de idade, uma vez que os participantes portugueses, como mencionámos anteriormente, ainda frequentavam o ensino secundário enquanto a amostra dos EUA era constituída por estudantes universitárias. No entanto, todas as ocupações temidas dos estudos portugueses obtiveram pontuações mais elevadas em relação às restantes ocupações e, estes resultados foram similares aos obtidos no questionário original, o que nos coloca perante um fenómeno aparentemente transversal a adolescentes e jovens adultos.

Analísámos as correlações entre as nove subescalas do questionário *OPS* e constatámos que a maior parte alcança e ultrapassa o nível de significância estatística convencional, tanto no estudo preliminar como no estudo final, revelando uma associação positiva entre os eus esperados e idealizados. Em nossa opinião, estes resultados confirmam o valor avaliativo dos eus possíveis na área da educação.

Da análise multivariada que efetuámos para perceber o efeito de interação entre as categorias de eus possíveis (esperados, temidos e idealizados) e a tipificação sexual das ocupações profissionais (masculinas, femininas e neutras), verificámos existir um efeito estatisticamente significativo entre as categorias de eus possíveis e a tipificação sexual atribuído às ocupações, efeito esse muito superior no estudo final quando comparado com o estudo preliminar. Esse efeito é principalmente visível para os eus temidos e as ocupações femininas no estudo preliminar. De acordo com os resultados obtidos, os estudantes sentir-se-iam mais infelizes nas ocupações femininas, e esperariam e idealizariam mais as ocupações masculinas e neutras. No entanto, no estudo final, esse efeito é principalmente visível para os eus temidos e as ocupações masculinas e neutras. De acordo com os resultados obtidos, os inquiridos sentir-se-iam mais infelizes nas ocupações masculinas e neutras, e embora em menor número, esperariam e idealizariam mais as ocupações femininas. Estes

dados são consistentes com a literatura de eus possíveis ocupacionais (Chalk et al., 1994; 2005; cujos resultados das pesquisas mostraram que os participantes temiam, mais do que esperavam, os empregos femininos e masculinos) e atestam a validade de construto das versões portuguesas do questionário OPS.

As alterações efetuadas ao questionário no estudo final, nomeadamente tornar mais claras as instruções dadas aos participantes, permitiu verificar que os estudantes já conseguiam discriminar as expectativas das idealizações. No estudo preliminar as expectativas foram definidas como “quão provável irá alcançar cada ocupação profissional” e as idealizações como “quão provável irá aspirar cada ocupação profissional” enquanto, no estudo final, as expectativas foram definidas como “até que ponto esperas vir a desempenhar cada ocupação profissional” e as idealizações foram definidas como “até que ponto desejas ou aspiras vir a desempenhar cada ocupação profissional”. Donde poder concluir-se que as alterações resultaram positivas e as recentes definições representam uma maior congruência entre a construção de eus possíveis e a sua medição. Finalmente, algumas das quinze ocupações profissionais usadas como estímulos no estudo preliminar, deixavam-nos algumas dúvidas acerca da sua validade de conteúdo para medir o nível de tipificação sexual na cultura portuguesa (e. g., o exercício da medicina não é na nossa cultura uma profissão tipicamente masculina, embora seja assim classificada por Chalk e colaboradoras). Assim, no estudo final, essas ocupações foram revistas segundo a Classificação Portuguesa das Profissões do Instituto Nacional de Estatísticas, pois, a tipificação sexual das profissões na realidade Portuguesa diverge bastante da realidade Norte-Americana.

## 1.4. Estudo da Estrutura Fatorial<sup>3</sup>

A informação psicométrica disponibilizada pelas autoras do estudo original do questionário OPS é escassa e a que há centra-se na questão da validade de conteúdo (e. g., é dada informação acerca da classificação das profissões quanto ao nível de prestígio e da tipificação sexual). Tanto quanto nos foi possível averiguar, até à data ainda não foi publicado nenhum estudo sobre a validade estrutural do OPS, embora Chalk e colaboradoras (2005) apresentem algumas evidências acerca da validade convergente das pontuações recolhidas com o questionário. Os autores dos estudos portugueses, na adaptação e validação do questionário para a população Portuguesa, também não realizaram nenhum estudo de validade de constructo, limitando-se a replicar as análises do estudo original. Dada a reduzida dimensão da amostra dos estudos portugueses iniciais, não foi possível aos autores realizar uma análise fatorial que lhes desse confiança relativamente à estabilidade da solução que viesse a ser encontrada, a qual requeria um número de participantes superior a quatrocentos. Neste estudo, uma vez que a amostra é composta por um número superior a quatrocentos sujeitos (a amostra dos estudos empíricos), analisou-se a estrutura fatorial da versão Portuguesa do OPS, realizando primeiro análises exploratórias e, seguidamente, uma análise fatorial confirmatória.

### 1.4.1. Análises Estatísticas dos Dados

Inicialmente foram realizadas análises exploratórias ao questionário OPS, através da análise de componentes principais (ACP), com recurso ao programa IBM *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 22). Posteriormente realizou-se uma análise fatorial confirmatória (AFC) ao questionário, com recurso ao *software Analysis of Moment Structures - AMOS* (versão 22). A qualidade dos modelos fatoriais teve em consideração os seguintes índices e respetivos valores de referência (Marôco, 2010):  $\chi^2/gl$ , CFI (*Comparative Fit Index*), RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation* <.08), P[rmsea < .05].

De referir que a informação psicométrica disponibilizada pelas autoras do estudo original é escassa e a que há centra-se na questão da validade de conteúdo (e. g., é dada informação acerca da classificação das profissões quanto ao nível de prestígio e da tipificação sexual). Tanto quanto nos foi possível averiguar, até à data ainda não foi publicado nenhum estudo sobre a validade estrutural

---

<sup>3</sup> Esta parte reproduz com pequenas alterações os conteúdos da seguinte publicação:  
Duarte, F. C., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2020). Análise Fatorial Confirmatória da versão Portuguesa do questionário Occupational Possible Selves. In M. O. Teixeira, I. Janeiro, C. Sampaio, A. D. Silva, & M. Bargagi (Coord.) *Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Novos Contributos de Investigação e Prática*, (pp. 62-71). Braga: APCD Edições.

do OPS, embora Chalk e colaboradoras (2005) apresentem algumas evidências acerca da validade convergente das pontuações recolhidas com o questionário. Os autores dos estudos portugueses, aquando da adaptação e validação do questionário para a população Portuguesa, também não realizaram nenhum estudo de validade de constructo, limitando-se a replicar as análises do estudo original. Dada a reduzida dimensão da amostra dos estudos portugueses iniciais, não foi possível aos autores realizar uma análise fatorial que lhes desse confiança relativamente à estabilidade da solução que viesse a ser encontrada, a qual requeria um número de participantes superior a quatrocentos. Neste estudo, uma vez que a amostra é composta por um número superior a quatrocentos sujeitos, analisou-se a estrutura fatorial da versão Portuguesa do questionário OPS, realizando primeiro análises exploratórias e, seguidamente, uma análise fatorial confirmatória.

## 1.4.2. Apresentação de resultados

Com o objetivo de determinar a composição fatorial do OPS, recorreremos à análise de componentes principais, seguida de rotação Varimax. Como critério de decisão para a determinação das componentes a extrair utilizou-se o critério de Kaiser ( $K > 1$ ) e o *Scree Plot*, combinando estes critérios, extraíram-se três fatores. Nas análises preliminares da fatorabilidade da matriz de intercorrelações, para a medida de KMO foi obtido o valor de .730 e o teste de esfericidade de Bartlett ( $\chi^2 = 2083.0340$ ;  $p < .001$ ), o que expressa uma adequação amostral, suficiente para a ACP (Pereira, 2004). A solução inicial extraiu três fatores com  $K > 1$  (corroborada pela análise do *scree plot*) que explicam 72.9 % da variância total.

Das componentes extraídas após rotação Varimax, e que podem ser examinados na Tabela 7, a componente 1 denominada Ocupações Esperadas é responsável por 29.7% da variância total; a segunda componente, Ocupações Temidas, explica 23.4% da variância total; e a terceira componente, Ocupações Idealizadas, contribui com 19.8% da variância total. É possível verificar que todos os itens possuem cargas fatoriais adequadas, com valores superiores a .50 na respetiva componente. As comunalidades, sempre superiores a .55, indicam que a variância dos itens é adequadamente explicada pelas três componentes. Importa, ainda, referir que a medida da consistência interna (coeficiente alfa de Cronbach) de cada um dos fatores se situa acima de .80.

Tabela 7 - Matriz fatorial em componentes principais, seguida de rotação Varimax e comunalidades

Componentes	C1	C2	C3	$h^2$
C1 – Ocupações Esperadas				
Ocupações Esperadas Masculinas	.947			.880
Ocupações Esperadas Femininas	.929			.924
Ocupações Esperadas Neutras	.663			.583
C2 – Ocupações Temidas				
Ocupações Temidas Masculinas		.835		.700
Ocupações Temidas Femininas		.796		.635
Ocupações Temidas Neutras		.871		.771
C3 – Ocupações Idealizadas				
Ocupações Idealizadas Masculinas			.801	.704
Ocupações Idealizadas Femininas			.503	.626
Ocupações Idealizadas Neutras			.833	.741
Valores próprios ( <i>eigenvalues</i> )	3.5	2.0	.97	
Variância explicada	29.7	23.4	19.8	
Alfa de Cronbach	.87	.88	.83	

A análise de componentes principais mostrou que três componentes seriam necessários para representar as relações de interdependência das respostas aos itens e esse modelo foi de seguida testado através do IBM AMOS (versão 22), com o método de estimação de máxima verossimilhança (ML). O modelo1, com três fatores (mimetizando a solução obtida na ACP), não apresentou um ajuste global adequado:  $\chi^2 (.24) = 178.102, p < .001$ ; CFI = .925; RMSEA = .12, IC 90% [.10, .13]. De seguida, uma busca exploratória foi iniciada com base nos Índices de Modificação sugeridos pelo programa. Finalmente, um nível de ajustamento considerado apropriado foi alcançado com a introdução de algumas alterações no modelo original (e.g., correlações entre termos de erros das subescalas e, de modo mais radical, com a proposta da saturação da subescala OIF no fator Ocupações Possíveis Esperadas). Pela análise da Figura 4 pode verificar-se que o modelo final, com três fatores, mas com a saturação da OIF em dois fatores distintos e correlações entre os erros de algumas das subescalas, apresentou um ajuste global adequado:  $\chi^2 (.24) = 45.768, p < .001$ ; CFI = .988; RMSEA = .05, IC 90% [.03, .07].

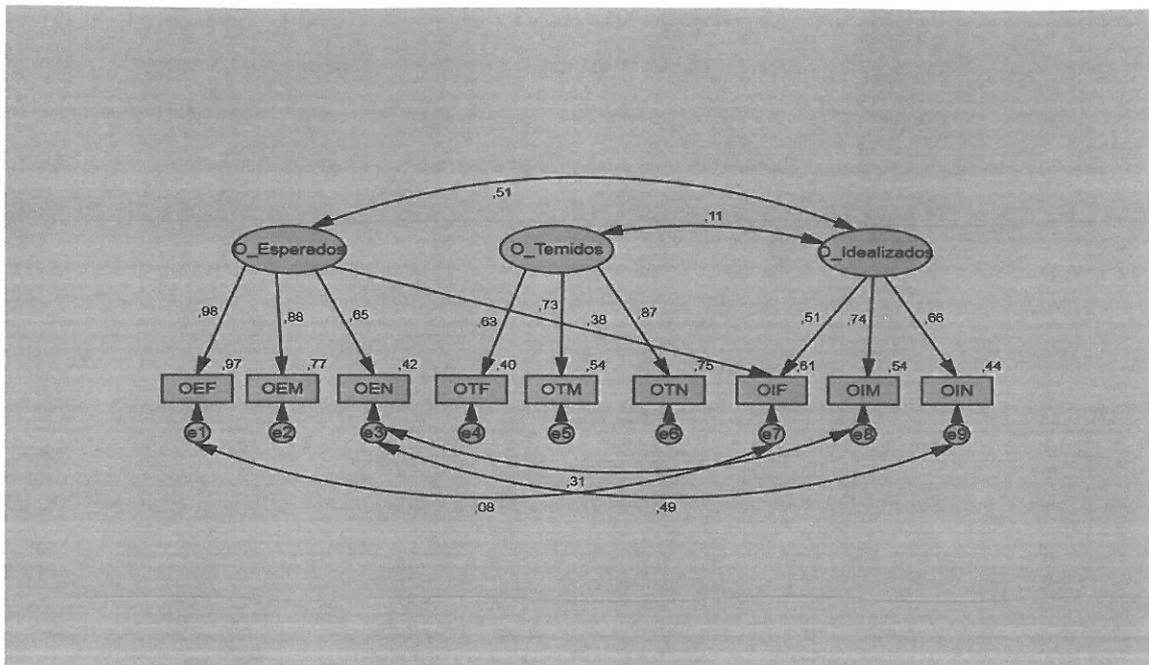


Figura 4 – Análise Fatorial Confirmatória do OPS (modelo final)

Nota: OEM = Ocupação Esperada Masculina; OEF = Ocupação Esperada Feminina; OEN = Ocupação Esperada Neutra; OTM = Ocupação Temida Masculina; OTF = Ocupação Temida Feminina; OTN = Ocupação Temida Neutra; OIM = Ocupação Idealizada Masculina; OIF = Ocupação Idealizada Feminina; OIN = Ocupação Idealizada Neutra.

### 1.4.3. Discussão dos resultados

O objetivo desta pesquisa era analisar a estrutura fatorial da versão Portuguesa do questionário OPS, com uma amostra de estudantes do 11º ano de escolaridade, cujas idades variavam entre os 15 e os 20 anos. Primeiramente recorreremos a uma análise de componentes principais (rotação Varimax). Esta análise mostrou a visibilidade de se extraírem três componentes, sendo que cada dimensão de Eus Possíveis (esperados, temidos e idealizados) formava uma componente específica. Pela análise das cargas fatoriais foi possível verificar que todos os itens possuem correlações substantivas e adequadas, com valores superiores a .50, ultrapassando o limite mínimo de .30 (Pasquali, 2003). Na apreciação da consistência interna das componentes, os valores encontrados ultrapassaram o valor de .80, defendido na literatura como bom para efeitos de investigação (Nunnally & Bernstein, 1994).

Considerando as análises prévias, nomeadamente os dados provenientes das análises de componentes principais, formulou-se a hipótese de que três fatores seriam suficientes para representar as relações de interdependência dos escores das nove subescalas propostas pelas autoras do OPS e esse modelo foi testado numa AFC usando o método de estimação de máxima

verosimilhança. O modelo final, com três fatores, mas com saturações simultâneas da subescala OIF em dois fatores (Ocupações Idealizadas e Esperadas) mostrou um ajuste global adequado. No entanto, seria conveniente abordar uma abordagem longitudinal com o intuito de verificar a existência de evolução na percepção dos estudantes do ensino secundário em relação às ocupações profissionais futuras.

## 1.4. Estudos qualitativos<sup>4</sup>

### 1.5.1. Análise Estatística dos Dados

Estudo descritivo com recurso à técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009), integrando análise qualitativa de categorização e quantitativa de contagem de frequência de indicadores. O *corpus* documental resultou da questão aberta do questionário OPS em que se solicita aos estudantes para descreverem dez razões para a ocupação profissional mais temida (ou receada). Para a constituição do *corpus* documental, foi tido em conta o que referem Amado, Costa e Crusoé (2013): a exaustividade, a homogeneidade e a adequação. Este processo de análise foi realizado passo a passo, através de análise e discussão, onde se discutiam pontos de acordo e desacordo das situações e se assumiu uma tomada de decisão por consenso pelo painel de peritos de psicologia.

Procedemos à categorização dos indicadores e criamos um subconjunto de categorias, as subcategorias, que serviu para explicitar melhor todo o sentido das respetivas categorias. Resultaram sete categorias: 1) requisitos para o desempenho da profissão, representada por três subcategorias denominadas capacidades, complexidade/dificuldade e competências; 2) comunicação, que só comportou uma subcategoria com o mesmo nome; 3) desajustamento e perturbações emocionais, operacionalizada por duas subcategorias intituladas desajustamento emocional e fobias; 4) educação, definida por duas subcategorias denominadas ensino superior e aprendizagem ao longo da vida; 5) empregabilidade e condições do emprego, representada por três

---

<sup>4</sup> Esta parte baseia-se, com pequenas alterações, na publicação:

Duarte, F. C., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2018). *Occupational Possible Selves: Estudo das Razões para a Ocupação Profissional mais Temida. Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Educação, Mobilidade e Desemprego*, (pp. 35-46). Braga: APCD Edições.

subcategorias com os nomes de desemprego, relações interpessoais e condições do emprego (tangíveis); 6) expectativas que comportou duas subcategorias intituladas crenças de autoeficácia e expectativas de resultados; e 7) motivação, operacionalizada por duas categorias com os nomes de interesse e monotonia. Por último, fizemos o tratamento estatístico dos resultados, inferindo e interpretando o material analisado.

## 1.5.2. Apresentação de resultados

Pela leitura exaustiva de todas as razões para a ocupação profissional mais temida, descritas pelos estudantes do ensino secundário, verificámos existirem semelhanças entre algumas e, por isso, agrupámos e reduzimo-las a um número de dez uma vez que o questionário OPS fazia referência a esse número. Deste modo, as dez razões para a ocupação profissional mais temida, mais apontadas pelos participantes foram: 1) “necessita de muita responsabilidade”, 2) “ser obrigado(a) a emigrar”, 3) “não encontrar satisfação profissional”, 4) “emprego longe da localidade onde vivo”, 5) “ter um trabalho instável e ficar desempregado/a”, 6) “não ser a pessoa indicada para essa profissão”, 7) “não ter conhecimentos para desempenhar essa função”, 8) “carga horária elevada e impossível”, 9) “não ser capaz de atender e diagnosticar corretamente os utentes” e 10) “ter de andar sempre de um lado para o outro e ficar sem tempo para a família e os amigos”.

Agrupando as dez razões para a ocupação profissional mais temida com as categorias, verificámos que algumas subcategorias não integraram nenhum indicador neste estudo. Foram elas: comunicação da categoria com o mesmo nome, fobia operacionalizada pela categoria desajustamento e perturbações emocionais, ensino superior pertencente à categoria educação, relações interpessoais da categoria desemprego e condições do emprego, crenças de autoeficácia e expectativas de resultados operacionalizadas pela categoria expectativas, e interesse e monotonia pertencentes à categoria motivação. Esta situação ficou a dever-se ao facto de estas subcategorias integrarem indicadores que não faziam parte das dez razões para a ocupação mais temida reportadas pelos participantes. Por isso, só serão apresentadas nas tabelas as categorias e respetivas subcategorias que têm contempladas algumas das razões relatadas pelos estudantes.

Como pode verificar-se pela análise da Tabela 8, dessas razões, “Necessita de muita responsabilidade” e “Ser obrigado(a) a emigrar” foram as razões mais apontadas, no estudo preliminar, apresentando o mesmo valor de frequência ( $n = 17$ ) e “Ter um trabalho instável e ficar desempregado/a” foi a razão mais apontada, no estudo final ( $n = 18$ ).

Tabela 8 - Razões para a ocupação profissional mais temida por categoria e subcategoria

Categoria	Subcategoria	Razões	Frequência E1		Frequência E2	
			N	% C	N	% C
Requisitos para a profissão	Capacidade	Não sou a pessoa indicada para a profissão	13	5.20	6	2.40
	Complexidade / Dificuldade	Necessita de muita responsabilidade	17	6.80	12	4.80
	Competência	Não ser capaz de atender e diagnosticar corretamente os utentes	12	4.80	10	4.40
Desajustamento e perturbações emocionais	Perturbações emocionais	Não encontrar satisfação profissional	16	10.32	10	6.46
Educação	Aprendizagem ao longo da vida	Não ter conhecimentos para desempenhar essa função	13	9.42	10	7.25
Empregabilidade e condições do emprego	Desemprego (Tangíveis)	Ser obrigado a emigrar	17	8.05	9	4.25
		Ter um trabalho instável e ficar desempregado/a	14	6.63	18	8.52
		Emprego longe da localidade onde vivo	15	7.10	10	4.74
		Carga horária elevada e impossível	13	6.16	10	4.74
		Ter de andar de um lado para o outro e ficar sem tempo para a família e os amigos	12	5.68	11	5.24

Nota: E1 = Estudo preliminar; E2 = Estudo final.

De acordo com a Tabela 9, na subcategoria “Capacidade” da categoria “Requisitos para o desempenho da profissão” emergem treze indicadores que integram 102 unidades de registo nos dois estudos. O indicador “Não tenho competência para exercer essa profissão” apresenta, no estudo final, a maior frequência de unidades de registo é ( $n = 16$ ; 6.40%). São onze os indicadores que fazem parte da subcategoria “Complexidade/Dificuldade” integrando 101 unidades de registo no estudo preliminar e 100 unidades de registo no estudo final.

Tabela 9 - Indicadores da Categoria “Requisitos para o desempenho da profissão”

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência E1		Frequência E2	
			N	% C	N	% C
Requisitos para o desempenho da profissão	Capacidade	Não sou a pessoa indicada para a profissão	13	5.20	6	2.40
		Sou melhor em eletrónica ou mecatrónica	7	2.80	9	3.60
		Não tenho competência para exercer essa profissão	11	4.40	16	6.40
		Não sou bom em relações públicas	7	2.80	8	3.20
		Não me acho (ainda) capaz de poder ter um cargo tão importante	7	2.80	5	2.00
		Não ter capacidade para trabalhar	6	2.40	7	2.80
		Não saber lidar com as pessoas	8	3.20	9	3.60
		Sou impulsiva, incomoda-me ser repreendida e ter de aturar certas pessoas	8	3.20	6	2.40
		Falta de à-vontade para lidar com o público	5	2.00	8	3.20
		Não tenho capacidade para lidar com os problemas de saúde das outras pessoas	7	2.80	6	2.40
		Sou uma pessoa muito fechada, não me dou socialmente	8	3.20	7	2.80
		O meu talento para a profissão é pouco	9	3.60	8	3.20
		Não sou bom a dar conselhos	6	2.40	7	2.80
				102	40.80	102

Nota: E1 = Estudo preliminar; E2 = Estudo final.

Os indicadores “Necessita de muita responsabilidade”, no estudo preliminar, e “Complexidade da profissão”, no estudo final, e que podem ser analisados na Tabela 9, apresentam igual frequência de unidades de registo ( $n = 17$ ; 6.80%). Esta situação parece dever-se ao facto de os estudantes do ensino secundário recearem a complexidade e dificuldade inerentes a algumas profissões. Da subcategoria “Competências” emergem cinco indicadores integrando 47 unidades de registo no estudo preliminar e 48 unidades de registo no estudo final, sendo que o indicador “Não conseguir ajudar e salvar a vida à pessoa” apresenta, no estudo final, a maior frequência de unidades de registo ( $n = 13$ ; 5.20%).

Tabela 9 (Continuação) - Categoria “Requisitos para o desempenho da profissão”

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência E1		Frequência E2			
			N	% C	n	% C		
Requisitos para o desempenho da profissão	Complexidade / Dificuldade	Não podemos errar	7	2.80	9	3.60		
		Muita dificuldade e complexidade no trabalho desenvolvido	9	3.60	5	2.00		
		Dificuldade em exercer a profissão devido ao desgaste físico	9	3.60	7	2.80		
		Necessita de muita responsabilidade	17	6.80	12	4.80		
		É preciso ter força de vontade perante as dificuldades	8	3.20	9	3.60		
		Demasiada pressão	9	3.60	8	3.20		
		Não ser capaz de realizar as tarefas que me sejam pedidas	8	3.20	7	2.80		
		Requer perfeccionismo, difícil de concretizar	8	3.20	9	3.60		
		Complexidade da profissão	9	3.60	17	6.80		
		Ter a responsabilidade de uma vida nas mãos e não saber o que fazer	6	2.40	8	3.20		
		Profissão/trabalho bastante stressante	11	4.40	9	3.60		
				101	40.40	100	40.00	
		Competências		Não conseguir desempenhar as tarefas da melhor maneira	10	4.00	9	3.60
				Não ser capaz de vacinar ninguém nem receitar o medicamento coreto	10	4.00	6	2.40
Não conseguir ajudar e salvar a vida à pessoa	9			3.60	13	5.20		
Não ser capaz de atender e diagnosticar corretamente os utentes	12			4.80	10	4.00		
Não seria capaz de defender um criminoso	6			2.40	10	4.00		
		47	18.80	48	19.20			

Nota: E1 = Estudo preliminar; E2 = Estudo final.

A categoria “Educação” operacionaliza-se em duas subcategorias: Ensino superior e Aprendizagem ao longo da vida. Na última subcategoria, e que pode ser examinada na Tabela 10, emergem três indicadores integrando 30 unidades de registo, com o indicador “Necessita de constante

aprendizagem” a apresentar, no estudo final, a maior frequência de unidades de registo ( $n = 14$ ; 10.15%).

Tabela 10. Indicadores das Categorias “Educação” e “Desajustamento e perturbações emocionais”

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência E1		Frequência E2	
			n	% C	n	% C
Educação	Aprendizagem ao longo da vida	Estagnação ao nível do conhecimento	8	5.79	9	6.52
		Não ter conhecimentos para desempenhar essa profissão	13	9.42	10	7.25
		Necessita de constante aprendizagem	9	6.52	14	10.15
			30	21.73	33	23.92
Desajustamento e Perturbações Emocionais	Desajustamento emocional	Não encontrar satisfação profissional	16	10.32	10	6.46
		Não me sentir bem no emprego	9	5.80	6	3.87
		Desgaste psicológico e infelicidade	11	7.08	14	9.03
		Medo de acidente de trabalho	9	5.80	10	6.46
		Não gosto de ver sofrimento nas pessoas	10	6.46	9	5.80
		Não gosto do ambiente de infelicidade que se encontra nos hospitais	9	5.80	10	6.46
		Medo de errar, fazer perder uma vida e culpar-me pela morte	5	3.23	6	3.87
		Receio da morte de um paciente	10	6.46	12	7.74
		Não preciso de saber os problemas dos outros	6	3.87	9	5.80
		Ter medo de errar numa operação e a pessoa ficar pior	9	5.80	6	3.87
		Receio de ser apreciada/avaliada	5	3.23	10	6.46
		Medo de deixar os utentes com tratamento inadequado	7	4.53	5	3.23
		Saturação	10	6.46	9	5.80
			116	74.84	118	76.14

Nota: E1 = Estudo preliminar; E2 = Estudo final.

A categoria “Desajustamento e perturbações emocionais” operacionaliza-se em duas subcategorias: “Perturbações emocionais” e “Fobias”. Na subcategoria “Perturbações emocionais”, que pode observar-se na Tabela 10, emergem treze indicadores integrando 116 unidades de registo. O

indicador a apresentar a maior frequência de unidades de registo é “Necessita de constante aprendizagem” no estudo final ( $n = 14$ ; 10.15%).

Tabela 11 - Indicadores da Categoria “Empregabilidade e condições do emprego”

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência E1		Frequência E2	
			n	% C	n	% C
Empregabilidade e condições do emprego	Desemprego	Falta de oportunidade de trabalho	12	5.68	10	4.74
		Pouca empregabilidade	11	5.21	10	4.74
		Ter um trabalho instável e ficar desempregado/a	14	6.63	18	8.52
		Ser obrigado(a) a emigrar	17	8.05	9	4.25
		Mudar de emprego constantemente	10	4.74	12	5.68
		Não conseguir arranjar trabalho na área para a qual estudei	7	3.31	14	6.63
			71	33.62	73	34.56
	Condições do emprego (Tangíveis)	Mudança radical no estilo de vida, com muita ocupação	9	4.26	11	5.21
		Emprego longe da localidade onde vivo	15	7.10	10	4.74
		Salário não ser compatível com a carga horária	11	5.21	13	6.16
		Carga horária elevada e impossível	13	6.16	10	4.74
		Longas horas de trabalho	10	4.74	11	5.21
		Pouco tempo de lazer	11	5.21	9	4.26
		Poder tornar-me independente financeiramente	8	3.78	15	7.10
Ter de andar sempre de um lado para o outro e ficar sem tempo para família e amigos		12	5.68	11	5.21	
Que não seja bem remunerado	11	5.21	12	5.68		
Local onde se trabalha	11	5.21	10	4.74		
		111	52.56	112	53.52	

Nota: E1 = Estudo preliminar; E2 = Estudo final.

Pela análise da Tabela 11, na subcategoria “Desemprego” da categoria “Empregabilidade e condições do emprego” emergem seis indicadores integrando 71 unidades de registo. O indicador “Ter um trabalho instável e ficar desempregado/a” apresenta, no estudo final, maior frequência de unidades de registo ( $n = 18$ ; 8.52%). Na subcategoria Condições do emprego (Tangíveis) são dez os indicadores que, no estudo preliminar, integram 111 unidades de registo e, no estudo final, integram 112 unidades de registo. Os indicadores “Emprego longe da localidade onde vivo”, no

estudo preliminar, e “Poder tornar-me independente financeiramente”, no estudo final, apresentam igual frequência de unidades de registo ( $n = 15$ ; 7.10%).

## 1.5.2. Discussão dos resultados

Com estes estudos atingiu-se o objetivo analisar as razões para a ocupação profissional mais temida apontadas pelos estudantes que participaram nos estudos de adaptação e validação para a cultura e língua portuguesas do questionário OPS. No entanto, estes estudos apresentaram também algumas limitações, nomeadamente ao nível da amostra (de conveniência), não podendo os resultados serem generalizáveis.

No estudo americano as razões para a ocupação profissional mais temida reportadas pelas estudantes foram as seguintes: “sentir tédio com essa ocupação”, “não querer desapontar os outros com a escolha do trabalho”, “não ser como as pessoas que atualmente têm essa ocupação”, “ser uma profissão com baixo estatuto”, “receio de não ser bem-sucedido/a nesse trabalho”, “essa ocupação não me vai permitir ter a vida familiar que ambiciono”, “a profissão é muito prestigiada”, “não poderia ser eu mesma nessa ocupação”, “ambiente de trabalho com muitas exigências e pressões” e “ser uma profissão muito competitiva”. No entanto, as autoras não efetuaram nenhuma análise às razões para a ocupação profissional mais temida, limitando-se a enumerar apenas as dez razões reportadas pelas estudantes no seu estudo (quantitativo).

Em relação aos estudos portugueses, no estudo preliminar as dez razões para a ocupação profissional mais temida apontadas pelos participantes foram: 1) “necessita de muita responsabilidade”, 2) “ser obrigado(a) a emigrar”, 3) “não encontrar satisfação profissional”, 4) “emprego longe da localidade onde vivo”, 5) “ter um trabalho instável e ficar desempregado/a”, 6) “não ser a pessoa indicada para essa profissão”, 7) “não ter conhecimentos para desempenhar essa função”, 8) “carga horária elevada e impossível”, 9) “não ser capaz de atender e diagnosticar corretamente os utentes” e 10) “ter de andar sempre de um lado para o outro e ficar sem tempo para a família e os amigos”. No estudo final as dez razões para a ocupação profissional mais temida reportadas pelos estudantes foram: 1) “ter um trabalho instável e ficar desempregado/a”, 2) “complexidade da profissão”, 3) “não tenho competência para exercer essa profissão”, 4) “poder tornar-me independente financeiramente”, 5) “necessita de constante aprendizagem”, 6) “desgaste psicológico e infelicidade”, 7) “não conseguir arranjar trabalho na área para a qual estudei”, 8) “não conseguir ajudar e salvar a vida à pessoa”, 9) “salário não ser compatível com a carga horária” e 10) “que não seja bem remunerado”.

Pela categorização dos indicadores resultaram sete categorias: 1) Requisitos para o desempenho da profissão operacionalizada pelas subcategorias Capacidades, Complexidade/Dificuldade e

Competências; 2) Comunicação que comportou uma subcategoria com o mesmo nome; 3) Desajustamento e perturbações emocionais operacionalizada pelas subcategorias Fobias e Desajustamento emocional; 4) Educação operacionalizada pelas subcategorias Ensino superior e Aprendizagem ao longo da vida; 5) Empregabilidade e condições do emprego, operacionalizada pelas subcategorias Desemprego, Relações interpessoais e Condições do emprego (tangíveis); 6) Expectativas operacionalizadas pelas subcategorias Crenças de autoeficácia e Expectativas de resultados; e 7) Motivação, operacionalizada pelas subcategorias Interesse e Monotonia.

Nos dois estudos portugueses, “Requisitos para o desempenho da profissão” e “Empregabilidade e condições do emprego” foram as principais categorias que pontuaram as razões com maior frequência. No estudo preliminar, “necessita de muita responsabilidade” e “ser obrigado(a) a emigrar” foram as razões mais reportadas pelos estudantes, enquanto no estudo final, “ter um trabalho instável e ficar desempregado/a” e “complexidade da profissão” foram as razões que pontuaram maiores valores de frequência. As razões apontadas pelos participantes dos dois estudos são bastante semelhantes, divergindo apenas em construção frásica, mas não no seu verdadeiro significado. Tal situação poderá ser explicada pelo facto de ter sido utilizada a mesma amostra para os dois estudos. Contudo, constatámos que as dez razões reportadas nos estudos portugueses divergem bastante das razões apontadas no estudo americano. Esta situação poderá dever-se, sobretudo, ao diferencial de idade uma vez que a amostra portuguesa foi constituída por estudantes a frequentar o ensino secundário enquanto a amostra americana era composta por estudantes universitárias.

## 1.6. Síntese

O conjunto de estudos, quantitativos e qualitativos, de adaptação para a população Portuguesa do questionário OPS e o estudo da análise da estrutura fatorial apresentaram algumas limitações, nomeadamente ao nível da amostra (por ser de conveniência), não podendo assegurar-se a generalização dos resultados para a população portuguesa.

Nos estudos quantitativos de validação, as alterações efetuadas ao questionário, nomeadamente tornar mais claras as instruções dadas aos participantes, resultaram positivas e as recentes definições representam uma maior congruência entre a construção de eus possíveis e a sua medição. Também algumas das quinze ocupações profissionais foram revistas segundo a Classificação Portuguesa das Profissões do Instituto Nacional de Estatísticas, pois, a tipificação sexual das profissões na realidade Portuguesa diverge bastante da realidade Norte-Americana. A aplicação do OPS a estudantes do ensino secundário permitiu a obtenção de suficientes e bons indicadores

psicométricos, conforme as subescalas que se considerem, sustentando a adequação da sua aplicação a estas faixas etárias.

Analisámos a estrutura fatorial da versão Portuguesa do questionário OPS, obtida pela metodologia de tradução/retroversão, com uma amostra maior à dos estudos de validação (490 estudantes que frequentam o 11º ano de escolaridade). Este estudo apresentava, igualmente, algumas limitações ao nível da amostra por ser de conveniência. Recorremos a uma ACP que mostrou a viabilidade de se extraírem três componentes, sendo cada dimensão de eus possíveis (esperados, temidos e idealizados) a formar uma componente específica. Todos os itens possuem correlações substantivas e adequadas e os valores dos índices de consistência interna das componentes ultrapassam o valor de .80. Considerando as análises prévias, nomeadamente a ACP, três fatores foram suficientes para representar as relações de interindependência dos escores das nove subescalas propostas pelas autoras do OPS e esse modelo foi testado numa AFC, da qual resultou o modelo final com um ajuste global adequado.

Nos estudos qualitativos, ao decidirmos utilizar a análise de conteúdo para identificar e analisar as razões para a ocupação profissional mais temida foi nossa intenção captar o verdadeiro significado escondido por detrás dessas frases. Da análise das categorias e respetivas subcategorias que representavam as dez razões para a ocupação profissional mais temida, constatámos que os participantes dos dois estudos portugueses temiam, de modo semelhante, a complexidade e dificuldade de algumas ocupações e o flagelo do desemprego. Donde poder concluir-se que estes estudantes parecem ter a imaginação necessária para saber identificar a profissão que temem ou receiam, um primeiro passo para a previsão consciente de futuras ocupações profissionais.

Com o intuito de obter informações válidas sobre as expectativas, receios e aspirações dos jovens que estudam em Portugal em relação às ocupações profissionais futuras bem como sobre as razões para a ocupação mais temida, seria conveniente abordar uma abordagem longitudinal com vista a verificar a existência de evolução na perceção dos estudantes do ensino secundário em relação às ocupações profissionais futuras. Acreditamos que investigações futuras poderiam fornecer dados para uma abordagem eficaz de eus possíveis ocupacionais no aconselhamento vocacional e planeamento de carreira.

Os dados fornecem algumas sugestões para o papel dos eus possíveis ocupacionais, esperados, temidos e idealizados, das razões que os sujeitos possam apresentar para a ocupação profissional mais temida na previsão de profissões futuras e apresentam desafios para pesquisas adicionais sobre os eus possíveis ocupacionais. As vantagens práticas de desenvolvimento de eus possíveis na decisão de carreira são significativas, daí a importância de estudar as perceções dos eus possíveis no domínio do desenvolvimento vocacional e de carreira. Strauss et al (2012) destacam o forte vínculo entre os eus possíveis e a decisão de carreira.

O conceito de eus possíveis ocupacionais só recentemente começou a ser investigado e, por isso, verifica-se uma grande escassez de estudos nesta área e a inexistência de medidas objetivas e eficientes que avaliam este constructo, principalmente no nosso país. Pensamos que estes estudos

poderão contribuir para a divulgação do conceito de eus possíveis ocupacionais na comunidade científica, pois vem colmatar uma lacuna a nível da instrumentação existente.

Quanto às implicações que estes estudos podem ter para a prática vocacional, salientamos a vantagem de os psicólogos da educação e da orientação e aconselhamento de carreira poderem recorrer aos eus possíveis ocupacionais como modalidade de intervenção para a promoção do comportamento e desenvolvimento vocacional dos jovens, com o intuito de melhor perceber a complexidade do seu pensamento em relação às futuras ocupações profissionais, em especial sobre as ocupações mais temidas. Como Rossiter (2004) sugeriu, os profissionais de orientação vocacional podem ajudar os estudantes na prestação de informações e opções; também podem ajudar no fornecimento de possíveis aspirações quanto ao futuro, no sentido de melhorar os resultados académicos e reduzir o fracasso escolar (Oyserman & Fryberg, 2006).

A relevância destes estudos prende-se com a atualidade da problemática centrada em dinâmicas subjacentes à escolha de carreira dos estudantes que frequentam o ensino secundário, como é o caso dos eus possíveis ocupacionais. Como referem Vondracek e Profeli (2006), a preparação para o mundo do trabalho é, muitas vezes, uma parte central da adolescência, que envolve o movimento para a autonomia e para a vida adulta. Consequentemente, com o fim da escolaridade obrigatória a aproximar-se, a escolha de uma carreira permite que essa progressão se torne primordial para os estudantes e, por isso, os eus possíveis tornam-se úteis na tomada de decisões de carreira pois ajudam os indivíduos a identificar metas proximais e distais e a compreender os passos necessários para alcançá-las (Robinson et al., 2003).

## CAPÍTULO 2 – ESTUDOS DA QUALIDADE PSICOMÉTRICA DA WORK HOPE SCALE

---

2.1. Resumo

2.2. Introdução

2.3. Estudo das diferenças entre grupos

2.3.1. Análise Estatística dos Dados

2.3.2. Apresentação de resultados

2.3.3. Discussão dos resultados

2.4. Estudo da Análise Psicométrica

2.4.1. Análise Estatística dos Dados

2.4.2. Apresentação de resultados

2.4.3. Discussão dos resultados

2.5. Estudo da Análise Fatorial Confirmatória

2.5.1. Análise Estatística dos Dados

2.5.2. Apresentação de resultados

2.5.3. Discussão dos resultados

2.6. Síntese

## 2.1. Resumo

A *Esperança*, força basilar do funcionamento ótimo do indivíduo, quando aplicada no domínio do trabalho constitui um constructo importante da Psicologia Vocacional, pois permite uma melhor compreensão da carreira do indivíduo, nomeadamente perante a exposição ao risco e à adversidade. Consequentemente, estudar a esperança no trabalho em estudantes a frequentar o ensino secundário (percursos de prosseguimento de estudos e de dupla certificação) clarifica o impacto deste constructo multidimensional (Agência, Trajetórias e Objetivos) sobre as atitudes e os comportamentos de planificação de carreira por parte dos estudantes em momentos normativos de transição, caso do ensino secundário para o mercado de trabalho e/ou para o ensino superior. O objetivo desta pesquisa é apresentar um conjunto de três estudos da Escala Esperança no Trabalho (*Work Hope Scale*) com uma amostra de 490 estudantes a frequentar o 11º ano de escolaridade, dos quais 52% são do sexo feminino, com uma média de idades de 17.03 ( $DP = 0.98$ ). O primeiro estudo testa a hipótese da existência de diferenças na esperança no trabalho dos estudantes em função do sexo e da via de ensino, sendo que os resultados atestam a existência de diferenças significativas entre grupos. O segundo estudo analisa a dimensionalidade da escala e os resultados evidenciam bons índices de consistência interna e de validade de constructo. O terceiro e último estudo avalia as características métricas, mais especificamente, a validade estrutural dos scores da escala. Os resultados da Análise Fatorial Confirmatória apontam para um modelo reduzido da escala com uma boa qualidade de ajustamento ( $\chi^2(35, N = 490) = 59.08, p < .01$ ; TLI = .96; CFI = .97; RMSEA = .04, [IC90% .02, .05]). Estes resultados estimulam o desenvolvimento de pesquisas e intervenções que abordem a esperança para a promoção do sucesso na carreira dos estudantes do ensino secundário.

**Palavras-chave:** *Work Hope Scale*, ensino secundário, validade (estrutural), fiabilidade.

## 2.2. Introdução

A *esperança* é um conceito que tem, recentemente, suscitado o interesse crescente dos investigadores. Apesar de a esperança ter sido estudada desde a Antiguidade e de várias conceptualizações e modelos de que foi alvo ao longo dos tempos, é com Snyder et al (1991) que se encontra o modelo mais utilizado, o modelo tripartido. Estes autores, no desenvolvimento e modo de avaliar o constructo, definem *esperança* como uma cognição direcionada a um objetivo, acompanhada da capacidade de definir trajetórias para o atingir e da motivação necessária para as percorrer.

Ao longo do tempo foram concebidos diversos instrumentos para medir a esperança em várias faixas etárias, revelando bons índices de consistência interna, como por exemplo, a *Hope Scale* (Erikson, Post & Paige, 1975), a *Expected Balance Scale* (EBS: Staas, 1989), a *Hope Index* (Staas, 1989), a *Adult Dispositional Hope Scale* (Snyder et al., 1991), a *Adult State Hope Scale* (SHS; Snyder et al., 1996), a *Children's Hope Scale* (CHS; Snyder et al., 1997), a *Work Hope Scale* (WHS: Juntunen & Wettersten, 2006).

Nas últimas décadas, as investigações em torno da *Esperança* multiplicaram-se tendo vindo a reforçar a importância deste conceito na explicação da adaptação do indivíduo ao seu contexto. Considerada em diferentes domínios, a esperança já foi estudada, por exemplo, na prevenção da saúde mental e física (Snyder, Feldman, Taylor, Schroeder & Adam III, 2000; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) e na adaptação positiva ao *stress* (Ong, Edwards & Bergeman, 2006; Valle, Huebner & Suldo, 2006). A esperança também foi fortemente correlacionada com a satisfação com a vida (Park, Peterson & Seligman, 2004; Peterson, Ruch, Baermann, Park & Seligman, 2007). No contexto escolar, vários estudos apontam a esperança como variável preditora do desempenho e sucesso académicos (Day et al., 2010; Kenny et al., 2010; Snyder, Cheavens & Michael, 1999; Snyder et al., 2002), e como estratégia de *coping* em relação à procrastinação académica (Alexander & Onwuegbuzie, 2006; Gum & Snyder, 2002). Mais especificamente, a esperança tem sido estudada nos processos ligados ao desenvolvimento e comportamento vocacional, tais como a identidade vocacional (Diemer & Blustein, 2007; Jackson & Neville, 1998; Juntunen & Wettersten, 2006) e o desempenho profissional (Peterson & Byron, 2008), nomeadamente em adolescentes e adultos em contexto de risco e de adversidade.

Em relação à *esperança no trabalho*, trata-se de um conceito que tem, igualmente, suscitado o interesse crescente dos investigadores. Juntunen & Wettersten, inspiradas no modelo de Snyder, estudaram a esperança aplicada ao contexto do trabalho e desenvolveram a *Work Hope Scale* (WHS). A validação da escala foi realizada através de três estudos (N = 79, N = 224, N = 31) com uma amostra diversificada que incluiu jovens economicamente desfavorecidos, estudantes universitários e membros da comunidade, e beneficiários de assistência social, cujas idades variavam entre os 18 e os 65 anos. As autoras apresentaram evidências de validade convergente e discriminante, e estabeleceram a estabilidade da WHS. Os resultados apoiaram a utilidade da WHS para pesquisas e intervenções em Psicologia Vocacional.

Jackson e Neville (1998) realizaram uma investigação com uma amostra de estudantes universitários afro-americanos, na qual exploraram o impacto que as atitudes acerca da identidade racial teriam na Esperança e na Identidade Vocacional. Concluíram que a Esperança se correlacionava positivamente com a Identidade Vocacional, a situação académica e o nível elevado de educação dos pais. Estes resultados sugerem que a Esperança no Trabalho é um constructo fundamental no processo de desenvolvimento vocacional e de carreira.

Juntunen e Wettersten (2006), no estudo de desenvolvimento e validação da WHS propuseram uma organização fatorial da escala em três fatores (Objetivos; Agência e Trajetórias) que, no entanto, não foi confirmada pelas autoras da escala. Em Portugal, os estudos com a WHS não aprofundaram o conhecimento do desempenho psicométrico da escala (e. g., análise fatorial). Rebelo (2009), na adaptação para a cultura e língua portuguesas da WHS, estudou as relações entre a esperança vocacional, os padrões adaptativos de aprendizagem e a autoestima num grupo de 232 estudantes do 10º e 11º anos de escolaridade. Atanásio, Paixão e Silva, em 2013, avaliaram o efeito de mediação da Esperança no Trabalho na relação entre a Perspetiva Temporal do Futuro e a Tomada de Decisão de Carreira com uma amostra de 205 sujeitos a frequentar Cursos de Educação e Formação de Adultos. Assim, parece haver uma escassez de investigações que se debrucem sobre a validade e fiabilidade da WHS. Atendendo ao enquadramento conceptual, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar o conjunto de três estudos: um estudo tem como objetivo avaliar a existência de diferenças ao nível da esperança entre grupos (validade discriminante), outro estudo analisa a dimensionalidade e a confiabilidade da escala e um terceiro estudo analisa as características métricas da escala.

## 2.3. Estudo das diferenças entre grupos<sup>5</sup>

### 2.3.1. Análise Estatística dos Dados

O tratamento estatístico contemplou inicialmente a realização do cálculo das médias e desvios-padrão e de análises das estimativas de precisão (consistência interna) da escala total e de cada uma das subescalas. Num momento subsequente procedeu-se ao exame das correlações entre a escala total e as subescalas, tendo em vista perceber o grau de sobreposição entre elas. Por fim, recorreremos a análises diferenciais, realizando testes de *t Student*, para comparar médias entre grupos considerando algumas das variáveis sociodemográficas, para atestar a validade discriminante da escala.

### 2.3.2. Apresentação de resultados

Calculámos as médias e respetivos desvios-padrão da escala e subescalas (ver Tabela 12). A escala total e as subescalas registaram os seguintes valores de média: EET ( $M = 103.00$ ;  $DP = 7.48$ ); Agência ( $M = 38.48$ ;  $DP = 3.22$ ), Trajetórias ( $M = 34.00$ ;  $DP = 2.92$ ); Objetivos ( $M = 30.19$ ;  $DP = 2.54$ ). Estes resultados são bastante inferiores aos resultados reportados pelas autoras da escala: EET ( $M = 132.09$ ;  $DP = 22.10$ ); Agência ( $M = 50.54$ ;  $DP = 9.00$ ), Trajetórias ( $M = 43.77$ ;  $DP = 7.13$ ); Objetivos ( $M = 37.77$ ;  $DP = 7.40$ ). Contudo estes resultados são superiores aos resultados obtidos por Atanásio et al (2013) com uma amostra de participantes a frequentar cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e também são superiores aos resultados apresentados pelo autor da na versão Portuguesa com uma amostra de estudantes do ensino secundário. Determinámos a consistência interna da Escala e de cada um dos seus componentes (ver última coluna da Tabela 12). A escala total obteve um valor de alfa de Cronbach de .84 e as subescalas Agência, Trajetórias

---

<sup>5</sup> Esta parte está baseada com pequenas alterações na publicação:  
Duarte, F. C., Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2017). Análise da dimensionalidade da escala esperança no trabalho com alunos do ensino secundário. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, eISSN: 2386-7418, Vol Extr. 03, pp. 68-72. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.03.2836>

e Objetivos obtiveram, respetivamente, valores de alfa de Cronbach de .70, .65 e .59. Estes resultados são genericamente inferiores aos resultados reportados pelas autoras do estudo original (WHS = .93; Agência = .87; Caminhos/Trajatórias = .68; Objetivos = .81). No entanto, são ligeiramente superiores aos resultados apresentados por Atanásio et al (2013) para a escala total (.80) bem como aos resultados reportados por Rebelo (2009) com a escala total (.75).

Tabela 12 - Médias, DP e Alfas de Cronbach da EET e subescalas

Escalas	Nº Itens	Média	DP	Alfa
EET – total	24	103.00	7.48	0.84
Agência	9	38.48	3.22	0.70
Trajatórias	8	34.00	2.92	0.65
Objetivos	7	30.19	2.54	0.59

De seguida, procedemos à análise das intercorrelações entre a escala total e as três subescalas, e que podem ser examinadas na Tabela 13. No que diz respeito à escala total observaram-se relações positivas e estatisticamente significativas com as subescalas: Agência ( $r = .89^{**}$ ,  $p < .01$ ); Trajatórias ( $r = .86^{**}$ ,  $p < .01$ ); Objetivos ( $r = .83^{**}$ ,  $p < .01$ ). No que concerne à subescala Agência verificaram-se relações positivas e estatisticamente significativas com as subescalas Trajatórias ( $r = .64^{**}$ ,  $p < .01$ ) e Objetivos ( $r = .61^{**}$ ,  $p < .01$ ). No que se refere à subescala Trajatórias registou-se uma relação positiva e estatisticamente significativa com a subescala Objetivos ( $r = .57^{**}$ ,  $p < .01$ ). Estes resultados são inferiores aos que Juntunen & Wettersten (2006) obtiveram nas correlações entre a escala total e subescala Objetivos ( $r = .95^*$ ,  $p < .01$ ) e superiores em relação à escala total e as subescalas Agência ( $r = .84^*$ ,  $p < .01$ ) e Trajatórias ( $r = .83^*$ ,  $p < .01$ ).

Tabela 13. Matriz de correlações entre a EET e as subescalas

	EET – Total	Agência	Trajatórias
EET – Total	-		
Agência	.89**	-	
Trajatórias	.86**	.64**	-
Objetivos	.83**	.61**	.57**

\*\* A correlação é significativa ao nível 0.01

Finalmente, foi realizado o teste *t* de Student não emparelhado para amostras independentes, para testarmos a hipótese da existência de diferenças na esperança no trabalho dos estudantes em função do sexo e da via de ensino. No que diz respeito ao sexo (ver Tabela 14), observaram-se diferenças estatisticamente significativas ao nível das subescalas da esperança no trabalho: Trajatórias ( $t = 2.500$ ,  $p < .001$ ); Agência ( $t = 1.666$ ,  $p = .007$ ); Objetivos ( $t = 1.064$ ,  $p = .174$ ). Os participantes do sexo masculino apresentaram valores superiores de esperança do que os participantes do sexo feminino.

Tabela 14. Validade discriminante (sexo)

EET	Sexo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Agência	M	235	38.73	2.94	1.666	.007
	F	255	38.24	3.45		
Trajetórias	M	235	34.34	2.56	2.500	.000
	F	255	33.68	3.21		
Objetivos	M	235	30.32	2.41	1.064	.174
	F	255	30.07	2.66		

Relativamente à via de ensino (ver Tabela 15), verificaram-se diferenças estatisticamente significativas ao nível das diferentes subescalas da esperança no trabalho: Agência ( $t = 6.624, p < .001$ ); Objetivos ( $t = 5.140, p < .001$ ); Trajetórias ( $t = 4.520, p < .001$ ). Os sujeitos que frequentam a via regular apresentaram valores mais elevados de esperança do que os seus colegas que frequentavam a via profissional do ensino secundário.

Tabela 15. Validade discriminante (via de ensino)

EET	Via ensino	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>T</i>	<i>p</i>
Agência	Regular	245	39.40	2.32	6.624	.000
	Profissional	245	35.55	3.70		
Trajetórias	Regular	245	34.58	2.36	4.520	.000
	Profissional	245	33.41	3.30		
Objetivos	Regular	245	30.77	1.20	5.140	.000
	Profissional	245	29.62	2.88		

### 2.3.2. Discussão dos resultados

O objetivo deste estudo era analisar a dimensionalidade da Escala Esperança no Trabalho com alunos a frequentar o 11º ano do ensino secundário. Tendo recorrido a um instrumento já adaptado para a população portuguesa (Rebelo, 2009), no âmbito do presente estudo, este revelou-se adequado na recolha de informação relativamente às variáveis em estudo. Calculámos as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) para a escala e subescalas e apurámos que os participantes deste estudo revelaram possuir uma elevada esperança no trabalho, tendo em conta a média obtida com a escala total. Em relação às médias das subescalas, Agência foi a que pontuou maior valor de média, seguida de Trajetórias e Objetivos. Face a estes resultados, pode concluir-se que estes estudantes possuem a componente motivacional da esperança e um estado de persistência (Snyder, 2000) que é a Agência, mas possuem menos Objetivos e Trajetórias, sendo que estas

dimensões se referem à noção de estar apto para planos bem-sucedidos que vão ao encontro dos objetivos desejados (Snyder et al., 1991).

Nas estimativas de precisão (consistência interna) a escala revelou-se psicometricamente adequada para a recolha de informação relativamente às variáveis em estudo, apresentando um nível razoável de consistência interna, variando entre marginalmente aceitável ( $\geq .65$ ) e ótimo ( $\geq .80$ ) na avaliação da esperança no trabalho expressa pelos sujeitos, e situando-se dentro dos níveis considerados aceitáveis para efeitos de investigação (Nunnally & Bernstein, 1994), especialmente para a escala total e para as subescalas Agência e Trajetórias. A exceção verificou-se com a subescala Objetivos que pontuou valores ligeiramente inferiores a .6. Todos os resultados foram inferiores aos resultados que as autoras reportaram com a escala original (Juntunen & Wettersten, 2006). Tal situação poderá ser explicada pelo diferencial de idade: as autoras do estudo original utilizaram amostras diversificadas cujas idades oscilavam entre os 16 e os 62 anos, enquanto no nosso estudo a amostra era composta por estudantes com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos. Contudo, os resultados que obtivemos com a nossa amostra foram superiores aos resultados apresentados por Atanásio et al (2013), cujas idades dos participantes situavam-se entre os 18 e os 61 anos de idade, e aos resultados obtidos pelo autor da versão Portuguesa, cujas idades dos estudantes eram similares às idades dos sujeitos da nossa amostra.

Para avaliar em que medida os resultados da escala são indicativos do constructo teórico subjacente, recolhemos informação quanto à validade de constructo considerando as correlações entre as dimensões/subescalas do instrumento e entre estas e a escala total. A validade convergente da esperança no trabalho com as dimensões anteriormente mencionadas foi avaliada através do coeficiente de correlação de *Pearson*. Para interpretar os valores de correlações obtidos foi considerada a classificação de Pestana & Gageiro (2003): valores menores que .2 indicam uma associação muito baixa; entre .2 e .39 fraca; entre .4 e .69 moderada; entre .70 e .89 alta; e entre .90 e 1 muito alta. Constatámos que as correlações extraídas variavam entre moderadas e altas, alcançando o nível de significância estatística convencional. Em nossa opinião, estes resultados confirmam o valor avaliativo da escala a esta faixa etária e na área da educação.

Por último, tendo recorrido ao *teste t de Student*, para amostras independentes, para testarmos a hipótese da existência de diferenças na esperança no trabalho dos estudantes em função do sexo e da via de ensino que frequentam, verificámos a presença de relações estatisticamente significativas. No que diz respeito ao sexo, os estudantes registaram níveis superiores de esperança, especificamente na dimensão trajetórias, em relação às suas colegas. Sujeitos com elevado nível de esperança conseguem gerar trajetórias alternativas para enfrentar os problemas (Snyder, 1994; 2000). No que concerne à via de ensino, os estudantes que frequentam a via regular do ensino secundário evidenciaram níveis mais elevados de esperança, principalmente na dimensão agência, quando comparados com os seus colegas que frequentam a via profissional. A agência tem um papel fundamental face a obstáculos, ajudando o sujeito a investir na motivação necessária para antecipá-los. Sujeitos com elevada esperança tendem a recorrer a autoafirmações como “Eu consigo!” ou “Não desisto!” (Snyder, 2000).

## 2.4. Estudo da Análise Psicométrica

### 2.4.1. Análise Estatística dos Dados

A análise estatística dos dados contemplou diversos procedimentos de análise fatorial exploratória, tendo sido identificados diversos problemas na tentativa de replicação da estrutura original proposta pelas autoras da escala (Juntunen & Wertstten, 2006). Consequentemente, obtivemos uma versão reduzida e unidimensional da Work Hope Scale à qual foi efetuado o cálculo das estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) e das estimativas de precisão (consistência interna) e, igualmente, das correlações inter-item.

### 2.4.1. Apresentação de resultados

Utilizando diversos procedimentos de análise fatorial exploratória, identificámos diversos problemas na tentativa de replicação da estrutura original proposta pelas autoras da escala (Juntunen & Wertstten, 2006). Consequentemente, obtivemos uma versão reduzida e unidimensional da WHS à qual foi efetuado o cálculo das estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão), das estimativas de precisão (consistência interna), das correlações item-total. Especificamente os itens que mediam os Objetivos confundiam-se com os itens que mediam a Agência.

Juntunen e Wettersten (2006) no estudo de desenvolvimento e validação da WHS propuseram uma organização fatorial da escala em três fatores (Objetivos, Agência e Trajetórias) que, no entanto,

não foi confirmada. As análises efetuadas pelas autoras indicaram, pelo contrário, a hipótese de fator único como a mais plausível. Snyder e seus colaboradores nos estudos empreendidos com a *Hope Scale* e a *State Hope Scale* confirmaram a existência de dois fatores na organização estrutural da esperança (Snyder et al., 1991; Snyder et al., 1996), mas estas escalas não incluíam itens para avaliar diretamente os objetivos. Juntunen e Wettersten (2006) incluíram itens relativos à componente Objetivos na construção da escala, para além dos relativos às componentes Agência e Trajetórias. Tendo em conta os resultados obtidos, as autoras consideraram que a integração desta nova componente pode ter provocado uma reorganização da estrutura da escala. Ainda assim, não consolidaram nenhuma solução, apontando apenas para a necessidade da realização de novos estudos com a WHS com o intuito de melhor definir a sua organização fatorial.

Tendo em conta estas considerações, para melhor esclarecer a sua estrutura, foi realizada uma análise exploratória, com recurso ao método ACP, seguida de rotação Varimax, com os vinte e quatro itens da escala o primeiro fator era definido pela Agência e o segundo fator era definido pelos Objetivos. Deste modo, reduzimos a escala para dez itens (1, 3, 6, 8, 11, 14, 16, 17, 19, 20), excluindo catorze itens (2, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 15, 18, 21, 22, 23, 24), e efetuámos uma análise exploratória com um fator. Dos itens que compõem a versão reduzida da escala, cinco fazem parte da dimensão Agência (8, 11, 14, 16, 17), quatro fazem parte da dimensão Trajetórias (1, 3, 6, 19) e apenas um faz parte da dimensão Objetivos (20).

Tabela 16. Matriz fatorial em componentes principais, seguida de rotação Varimax, e comunalidades

<i>Itens</i>	<i>F1</i>	<i>H</i>	<i>h<sup>2</sup></i>
1 - Tenho um plano para obter e manter um bom emprego ou carreira	.597	.356	.143
3 - Há muitas formas de ter sucesso no trabalho	.590	.348	.218
6 - Consigo encontrar muitas formas de encontrar um emprego que me agrada	.577	.333	.116
8 - Estou confiante de que as coisas se resolverão no futuro	.534	.285	.247
11 - Tenho as capacidades e a atitude necessária para encontrar e manter um emprego significativo	.675	.455	.193
14 - Consigo fazer o que é preciso para obter o trabalho específico que escolher	.661	.437	.231
16 - Acredito ser capaz de alcançar os objetivos relacionados com o trabalho que estabeleci para mim próprio/a	.547	.299	.150
17 - Sou capaz de obter a formação que preciso para fazer o trabalho que quero	.595	.354	.311
19 - Sei como me preparar para o tipo de trabalho que quero fazer	.608	.369	.161
20 - Tenho objetivos relacionados com o trabalho que são significativos para mim	.572	.327	.384
Valor Próprio ( <i>eigenvalue</i> )	3.56		
Variância explicada (Total = 35.64%)			
Alfa de Cronbach	.80		

Como critério de decisão para a determinação das componentes a extrair utilizou-se o critério de Kaiser ( $K > 1$ ) e o Scree Plot, combinando estes critérios, extraiu-se um fator. Nas análises preliminares da fatorabilidade da matriz de inter-correlações, para a medida de KMO foi obtido o

valor de .882 e o teste de esfericidade de Bartlett ( $\chi^2 = 916.522$ ;  $p < .000$ ), o que expressa uma adequação amostral, suficiente para a ACP (Pereira, 2004). A solução inicial extraiu um fator com  $K > 1$  (corroborada pela análise do scree plot) que explica 35.64% da variância total (ver Tabela 16). É possível verificar que todos os itens possuem cargas fatoriais adequadas, com valores superiores a .30, com exceção para o item 8 (.29), ou seja, cargas fatoriais suficientes para que um item faça parte do fator demonstrando a adequabilidade dos itens ao fator formado (Pasquali, 2003).

A escala reduzida apresentou um bom índice de consistência interna ( $\alpha = .80$ ), e que pode ser examinada na Tabela 16, situando-se dentro dos níveis considerados ótimos ( $\geq .80$ ) para efeitos de investigação (Nunnally & Bernstein, 1994). Este valor foi igual ao apresentado por Atanásio et al (2013), para a escala total, numa amostra portuguesa de sujeitos a frequentar Cursos de Educação de Adultos (EFA), cujas idades situavam-se entre os 18 e os 61 anos de idade. No entanto, o valor de consistência interna que obtivemos foi inferior aos valores reportados por Juntunen & Wettersten (2006), na validação da escala ( $\alpha = .93$ ) e de fiabilidade teste-reteste ( $\alpha = .90$ ). Tal discrepância poderá ser explicada pelo diferencial de idade: as autoras do estudo original utilizaram amostras diversificadas cujas idades oscilavam entre os 16 e os 62 anos, enquanto nós utilizámos uma amostra com estudantes a frequentar o 11º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos. Contudo, os resultados obtidos com a nossa amostra foram superiores aos apresentados por Rebelo (2009), com a escala total ( $\alpha = .75$ ) na versão Portuguesa, cujas idades dos sujeitos eram similares às dos nossos estudantes. Esta diferença poderá dever-se ao facto de o autor da adaptação portuguesa da escala ter utilizado uma amostra composta por estudantes a frequentar os 10º e 11º anos de escolaridade, enquanto nós utilizámos uma amostra composta por estudantes que frequentavam o 11º ano de escolaridade.

Tabela 17. Médias, DP e Alfas de Cronbach

Itens	Média	DP	Correlações item-total corrigida	Alfa de Cronbach Excluído o item
Item 1	4.31	.67	.474	.78
Item 3	4.27	.66	.463	.78
Item 6	4.24	.69	.452	.78
Item 8	4.28	.65	.415	.79
Item 11	4.28	.65	.547	.77
Item 14	4.26	.67	.534	.77
Item 16	4.34	.63	.423	.79
Item 17	4.31	.64	.470	.78
Item 19	4.32	.66	.480	.78
Item 20	4.35	.64	.448	.78

Na Tabela 17 são apresentados os valores de média e respetivo desvio-padrão, das correlações item-total corrigidas e do Alfa de Cronbach para todos os itens que compõem a escala reduzida. No que diz respeito à média, o valor mais baixo foi obtido pelo item 6 ( $M = 4.24$ ;  $DP = .69$ ) e o valor mais

elevado foi obtido pelo item 20 ( $M = 4.35$ ;  $DP = .64$ ). Em relação à consistência interna, os valores de alfa de Cronbach foram iguais ou ligeiramente inferiores (entre  $.77$  e  $.79$ ) ao valor extraído para a escala ( $.80$ ) indicando que os itens contribuem para a consistência interna da escala. No que concerne ao estudo das correlações item-total corrigidas, verifica-se que são superiores a  $.40$ , a que corresponde uma associação moderada ( $\geq .30$ : Cohen, 1988), sustentando assim a possibilidade de os itens representarem de forma adequada o construto que a escala pretende medir, isto é, a esperança no trabalho de estudantes do ensino secundário.

## 2.4.2. Discussão dos resultados

O objetivo do estudo era o de analisar a dimensionalidade e a confiabilidade da *Work Hope Scale* com uma amostra de estudantes a frequentar o 11º ano de escolaridade. Desde o início verificámos que havia, na escala, uma dimensão com itens saturados e que se confundiam com os itens das outras duas dimensões. Consequentemente, procedemos a uma ACP na tentativa de replicação da estrutura original proposta por Juntunen e Werttesten (2006). Os resultados reportados levaram-nos a concluir que a versão reduzida e unidimensional da escala, integrando predominantemente itens das subescalas Agência e Trajetórias, obtida evidencia bons índices de consistência interna.

Obtivemos uma versão reduzida e unidimensional da escala, integrando predominantemente itens das subescalas Agência e Trajetórias, a qual evidencia bons índices de consistência interna. Os resultados de Alfa de Cronbach que obtivemos para a escala reduzida situam-se dentro dos níveis considerados ótimos ( $\geq .80$ ) para efeitos de investigação (Nunnally & Bernstein, 1994). Todos os resultados foram inferiores aos resultados que as autoras reportaram com a escala original (Juntunen & Wettersten, 2006). Tal situação poderá ser explicada pelo diferencial de idade: as autoras do estudo original utilizaram amostras diversificadas cujas idades oscilavam entre os 16 e os 62 anos, enquanto no nosso estudo utilizámos uma amostra com estudantes a frequentar o 11º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos. Contudo, os resultados que obtivemos com a nossa amostra foram superiores aos resultados apresentados por Rebelo (2009) cujas idades dos sujeitos eram similares a dos participantes no nosso estudo, e equivalentes aos resultados reportados por Atanásio et al (2013), cujas idades dos sujeitos situavam-se entre os 18 e os 61 anos de idade.

## 2.5. Análise Fatorial Confirmatória<sup>6</sup>

### 2.5.1. Análise Estatística dos Dados

As análises deste estudo incidiram na avaliação do comportamento psicométrico dos itens em termos da sensibilidade, fiabilidade e grau de precisão da medida (consistência interna, correlações item-total), e nos estudos de validade de constructo [Análise Fatorial Exploratória (AFE); Análise Fatorial Confirmatória (AFC), através do programa AMOS].

### 2.5.2. Apresentação de resultados

Desde o início verificámos que havia uma tendência para os itens correlacionarem fortemente entre si. Consequentemente, procedemos a uma análise exploratória na tentativa de replicação da estrutura original proposta por Juntunen e Wettersten (2006). Na análise com os vinte e quatro itens da escala não foi possível replicar a estrutura com três fatores. Análises subsequentes mostraram que um conjunto significativo de itens apresentava uma estrutura fatorial complexa e que apenas alguns deles deveriam ser retidos a título experimental para definir o construto esperança no trabalho. Através de uma ACP testámos uma versão reduzida (incluindo apenas 10 itens) e unidimensional da EET integrando predominantemente itens das subescalas Agência (5 itens) e Trajetórias (4 itens). O restante item fazia parte da dimensão Objetivos. O score total da versão reduzida da escala apresentou um bom índice de consistência interna ( $\alpha = .80$ ), situando-se dentro dos níveis considerados ótimos ( $\geq .80$ ) para efeitos de investigação (Nunnally & Bernstein, 1994). Este coeficiente foi inferior ao reportado por Juntunen & Wettersten (2006) no estudo de validação

---

<sup>6</sup> Esta parte baseia-se com ligeiras alterações na publicação:

Duarte, F. C., Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2018). Análise Fatorial Confirmatória da Escala Esperança no Trabalho numa Amostra de Estudantes Portugueses do Ensino Secundário. In M. Pereira, I. M. Alberto, J. T. Silva, C. P. A. Albuquerque, M. J. S. Santos, M. P. Vilar, & T. M. D. Rebelo (Eds.), *Diagnóstico e Avaliação Psicológica, Atas 10º Congresso AIDAP/AIDEP*, (pp. 1-14). Lisboa: Associação Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica (AIDAP/AIDEP)

preliminar ( $\alpha = .93$ ), mas superior ao apresentado por Rebelo (2009) e equivalente aos reportado por Atanásio et al (2013). Em relação à análise correlações dos itens na componente foi possível observar-se que todos os itens possuíam cargas fatoriais adequadas, com valores superiores a .30. Adicionalmente a análise das correlações item-total revelou em todos os casos valores superiores a .40, corroborando a ideia de os itens representam de forma adequada o construto que a escala pretende medir.

O ajustamento do modelo unidimensional extraído da ACP foi testado através de uma AFC. Para interpretarmos os resultados desta análise foi considerada a estatística do teste qui-quadrado, a razão entre o qui-quadrado e os graus de liberdade ( $\chi^2/gI$ ), as estatísticas do Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA) com intervalos de confiança de 90% (IC), o Comparative Fit Index (CFI) e o Tucker-Lewis Index (TLI). A escolha recaiu sobre estes índices de ajustamento dada a sua frequente utilização e recomendação, no contexto da análise fatorial confirmatória (Jackson, Gillaspay, & Purc-Sephenson, 2009). Pela análise da Tabela 18, o modelo reduzido da EET apresentou, em geral, índices de ajustamento adequados ( $\chi^2(35, N = 490) = 59.08, p < .01$ ; TLI = .96; CFI = .97; RMSEA = .04, [IC90% .02, .05]) (e.g., Byrne, 2001; Marôco, 2010).

Tabela 18. Índices de Ajustamento do Modelo Reduzido da EET

$\chi^2$	<i>Gl</i>	<i>p</i>	RMSEA	LO	HI	CFI	TLI
59.08	35	.01	.04	.02	.05	.97	.96

A Figura 5 revela, ainda, que todos os valores saturam significativamente no fator comum e todos os *loadings* são superiores a .50 com exceção de dois (os quais têm coeficientes acima de .45).

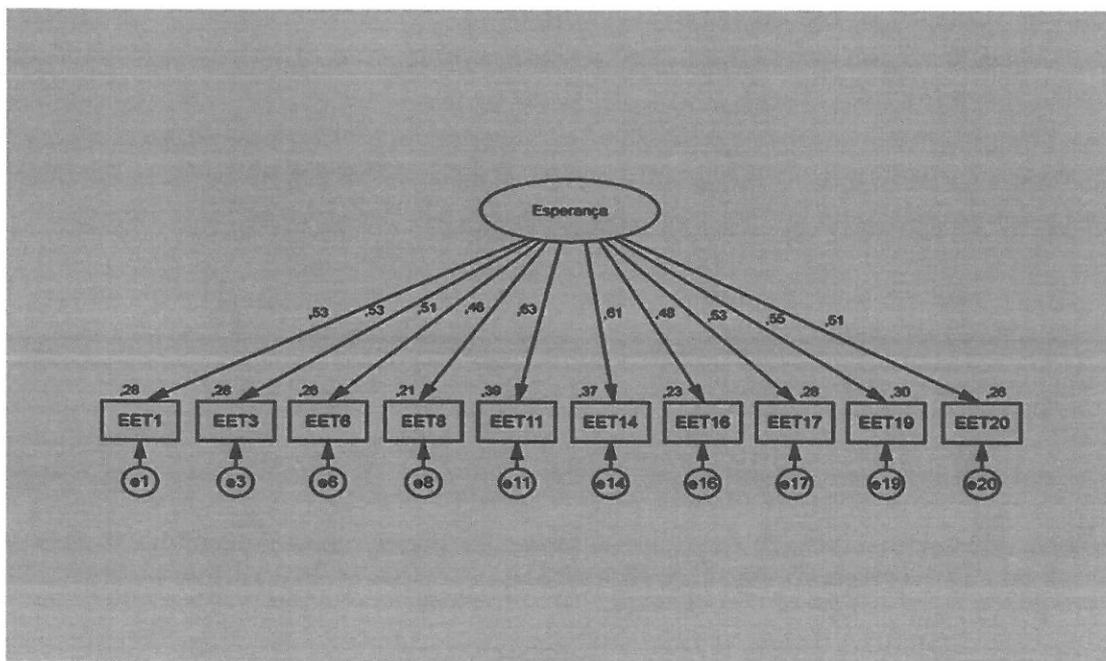


Figura 5 - Saturações dos itens e correlações item-total do modelo reduzido da EET

### 2.5.3. Discussão dos resultados

Desde o início verificámos que havia uma tendência para os itens correlacionarem fortemente entre si. Na análise com os vinte e quatro itens da escala não foi possível replicar a estrutura com três fatores apesar da tentativa de replicação da estrutura original proposta por Juntunen e Wettersten (2006). As análises subsequentes que efetuámos mostraram que apenas alguns itens deveriam ser retidos a título experimental para definir o construto esperança no trabalho, uma vez que um conjunto significativo deles apresentava uma estrutura fatorial complexa. Através de uma ACP testámos uma versão reduzida e unidimensional da escala integrando predominantemente itens das subescalas Agência e Trajetórias. O score total da versão reduzida da escala apresentou um bom índice de consistência interna.

### 2.6. Síntese

Com este conjunto de estudos procedemos ao cumprimento de um dos objetivos específicos desta investigação, o estudo das qualidades psicométricas da WHS, analisando a dimensionalidade e a confiabilidade. Todos os estudos apresentam algumas limitações, nomeadamente relativas à constituição da amostra, de conveniência e com sobre representação geográfica; todos os estudantes que compunham a amostra frequentavam o 11º ano de escolaridade em escolas da região Centro, o que dificulta a generalização dos resultados para a população Portuguesa. Futuras investigações deverão validar os itens da WHS em amostras diversificadas de estudantes (e. g., outros anos escolares e outras zonas geográficas de Portugal).

Apesar das limitações, podemos concluir que a aplicação da WHS a estudantes do ensino secundário permitiu a obtenção de suficientes e bons indicadores psicométricos. Face a estes resultados encontrados, a nomeação dos fatores encontrados é o próximo passo nos estudos com a escala, que já demonstrou possuir qualidades psicométricas adequadas à sua utilização como instrumento para avaliar o impacto da esperança no desenvolvimento vocacional e de carreira dos jovens. Considerando a escassez de investigação relativa ao comportamento desta escala, o estudo constituiu-se como um contributo para a avaliação das características métricas da WHS contribuindo, deste modo, para a divulgação da escala em Portugal. Considerando a dimensão temporal da esperança no trabalho, poderá ser importante perceber até que ponto pode ser usada como uma estratégia de promoção da adaptabilidade de carreira e da temporalidade em momentos normativos de transição como é o do ensino secundário para o mercado de trabalho e/ou ensino superior.



## CAPÍTULO 3 – ESTUDOS SOBRE A QUALIDADE DE ESTÁGIO DOS ALUNOS A FREQUENTAREM O ENSINO PROFISSIONAL

---

3.1. Resumo

3.2. Introdução

3.3. Estudo da Estrutura Fatorial: Análise de Componentes Principais

3.3.1. Apresentação dos Resultados

3.3.2. Discussão dos Resultados

3.4. Estudo do Impacto na Adaptabilidade de Carreira

3.4.1. Apresentação dos Resultados

3.4.2. Discussão dos resultados

3.5. Estudo do Impacto das Variáveis Sociodemográficas e Vocacionais

3.5.1. Apresentação dos Resultados

3.5.2. Discussão dos resultados

3.6. Estudo das diferenças relativas ao ano frequentado

3.6.1. Apresentação dos Resultados

3.6.2. Discussão dos resultados

3.7. Síntese

### 3.1. Resumo

A formação em contexto de trabalho constitui uma componente importante da formação dos alunos dos CP e as características desta modalidade de aprendizagem experiencial parecem ter um impacto significativo tanto na aprendizagem, como no desenvolvimento da carreira. Com efeito, a adaptabilidade de carreira, no âmbito dos fatores individuais, surge como um processo capaz de facilitar a transição para o mundo do trabalho. Apesar disso, os estudos empíricos que procuram relacionar a qualidade percebida do estágio com a adaptabilidade de carreira não são suficientemente conclusivos. Também no que se refere ao efeito de variáveis sociodemográficas, académicas e vocacionais neste tipo de experiência, os resultados das investigações não são muito conclusivos. Por conseguinte, apresenta-se um conjunto de quatro estudos em torno da qualidade do estágio com uma amostra de 245 estudantes a frequentar a via profissional do ensino secundário. O primeiro estudo tem como objetivo estudar as características psicométricas do IQE. Para a concretização deste objetivo, é determinada a composição fatorial do inventário, com recurso ao método dos componentes principais seguido de rotação *Varimax*. Os resultados sugerem que a estrutura fatorial contribui para a validade discriminante do inventário. No segundo estudo procura-se esclarecer a relação entre as qualidades percebidas do estágio e as quatro dimensões da adaptabilidade de carreira. Os resultados obtidos sugerem a relevância do papel da qualidade percebida do estágio e da adaptabilidade de carreira no desenvolvimento vocacional dos jovens. No terceiro estudo pretende-se analisar as diferentes qualidades de estágio em função de algumas variáveis sociodemográficas, académicas e vocacionais. Os resultados sugerem a existência de algumas diferenças estatisticamente significativas nas qualidades de estágio em função do sexo, nível socioeconómico, motivos de escolha do percurso e sucesso escolar. O quarto e último estudo, baseado num desenho longitudinal curto, tem como objetivo avaliar as diferenças na qualidade do estágio dos estudantes em função do ano frequentado (11º ano *versus* 12º ano). Comparam-se médias nas dimensões da qualidade do estágio recorrendo ao Modelo Linear Geral. Os resultados obtidos apontam para a existência de diferenças em algumas dimensões da qualidade do estágio. Por fim, discutidas as implicações dos resultados para a intervenção vocacional, no âmbito do apoio aos processos de transição para o mundo de trabalho, junto de estudantes da via profissional do ensino secundário, e apontadas futuras linhas de investigação neste âmbito.

**Palavras-chave:** qualidade de estágio, via profissional, análise fatorial, adaptabilidade de carreira, variáveis sociodemográficas e vocacionais, Modelo Linear Geral, estudo longitudinal, intervenção vocacional.

## 3.2. Introdução

A Formação em Contexto de Trabalho (FCT) constitui uma componente importante da formação dos alunos que frequentam os CP do ensino secundário Português, sendo atualmente realizada no último ano letivo. Enquanto medida de política educativa, a generalização da FCT a todos os CP parece sugerir que a aprendizagem em contexto académico não garante a preparação dos estudantes, nomeadamente para a inserção no mercado de trabalho (Gamboa, 2011; Gamboa & Paixão, 2014). Com efeito, sendo o ensino profissional voltado para o mercado de trabalho, torna-se essencial que os estudantes complementem a sua formação de base com experiências em contexto de trabalho onde é suposto desempenharem as suas funções profissionais ao mesmo tempo que adquirem competências e prática de rotinas (Silva, 2002).

O interesse em avaliar a qualidade das experiências de trabalho é, ainda, em fenómeno relativamente recente. No caso específico dos CP, a FCT é um aspeto válido e efetivo uma vez que a investigação tem vindo a demonstrar que as experiências em contexto de trabalho são uma forma de integrar as dimensões profissionais nos currículos escolares dos alunos (Gamboa et al., 2016). No entanto, os resultados da investigação não são muito consistentes (Gamboa & Paixão, 2014), pese embora o corpo teórico da Psicologia Vocacional reforce a expectativa de que a FCT pode ter um impacto significativo no desenvolvimento vocacional dos jovens (e.g., Dawis, 2005; Lent et al., 1994; Savickas, 2005; Super et al., 1996; Vondracek et al., 1986). Dos estudos empíricos que se debruçaram especificamente sobre o impacto do contexto de estágio (formação em contexto de trabalho) no desenvolvimento vocacional, constatamos que algumas dimensões, tais como a autonomia, feedback dos colegas, diversidade de tarefas, oportunidades de aprendizagem e suporte do supervisor, surgem associadas positivamente com o desenvolvimento global e vocacional dos estudantes (Carless & Prodan, 2003; Creed & Patton, 2003), a exploração vocacional (Gamboa, 2008; Gamboa & Paixão, 2008) e a satisfação, persistência e utilidade percebida (Gamboa et al., 2016).

A revisão da literatura no domínio da carreira tem vindo a demonstrar que a FCT é uma forma de integrar as dimensões profissionais nos currículos escolares dos alunos e que são as qualidades do estágio que têm um efeito efetivo no desenvolvimento dos jovens (Gamboa et al., 2016). Em Portugal, apesar das crescentes investigações em torno das qualidades do estágio, os estudos realizados com o IQE não esgotam o conhecimento do desempenho psicométrico do inventário. Gamboa (2011), no estudo de desenvolvimento e validação do IQE, propôs uma organização fatorial do inventário em quatro fatores para a secção aspetos psicossociais e em dois fatores para a secção supervisão. O autor concluiu que na secção que estava associada aos aspetos psicossociais, os itens das subescalas se organizavam em torno das dimensões que estiveram presentes na sua construção e que seria necessário trabalhar a estrutura fatorial da secção relativa à supervisão uma vez que a extração dos fatores através da análise de componentes principais não organizou os itens em torno das dimensões que estiveram na base da organização do questionário original. Neste âmbito, o primeiro estudo tem como objetivo estudar as características psicométricas do Inventário

da Qualidade de Estágio (IQE) com uma amostra de 245 estudantes do 11º ano do ensino secundário, complementando os estudos existentes.

Pelo exposto, presume-se que a promoção da FCT seja um fator favorável ao desenvolvimento vocacional dos adolescentes e, conseqüentemente, da adaptabilidade de carreira. De uma maneira geral, os estudos empíricos sustentam a existência de associações positivas entre as qualidades do estágio e as dimensões da adaptabilidade, especificamente ao nível do suporte social (e. g., Bartley, & Robitschek, 2000; Blustein, 2001; Creed, Fallon & Wood, 2009; Hirsch 2009) e das oportunidades de aprendizagem (Gamboa et al., 2013). Com efeito, a FCT pode ter um impacto significativo na adaptabilidade de carreira na medida em que implica, por parte do aluno, a mobilização dos conhecimentos adquiridos na escola e a recolha ativa de informação no que diz respeito ao novo contexto de aprendizagem. A adaptabilidade de carreira, tal como apresentada por Savickas, apela à flexibilidade nas respostas e à implementação de estratégias de autorregulação perante transformações que ocorrem no meio social, traduzindo a capacidade de cada indivíduo para mobilizar as estratégias de  *coping*  mais adequadas ao se confrontar com novas situações de trabalho ou aprendizagem (Savickas, 1997; 2001).

Neste âmbito, um estudo longitudinal realizado por Koen, Klehe e Van Vianen, em 2012, aponta para a relevância das oportunidades de aprendizagem no incremento da adaptabilidade de carreira, nomeadamente, nas dimensões preocupação, controlo e curiosidade. Na mesma linha, a investigação levada a cabo no campo da teoria de autodeterminação (SDT: Ryan, & Deci, 2000) sustenta que a autonomia conduz a resultados positivos no domínio da carreira (e. g., Cheung, & Arnold, 2010; Gagné, & Deci, 2005; Guay, Senécal, Gauthier & Fernet, 2003). Ainda na mesma linha, o estudo longitudinal realizado por Silva e Gamboa, em 2014, sugere a relevância da qualidade do estágio ao nível das dimensões da adaptabilidade de carreira.

A teoria construtivista da adaptabilidade de carreira de Mark Savickas sustenta que a FCT pode ter um impacto significativo no desenvolvimento vocacional dos jovens (Savickas, 2002; 2005). Apesar disso, os estudos empíricos que procuram relacionar a qualidade percebida do estágio com a adaptabilidade de carreira não são suficientemente conclusivos. Neste sentido, procurando alargar o conhecimento neste domínio, nomeadamente no contexto português, o segundo estudo teve como objetivo esclarecer a relação entre as qualidades do estágio (autonomia,  *feedback*  dos colegas, suporte social, variedade de tarefas, oportunidades de aprendizagem clareza das instruções, treino,  *feedback*  do supervisor e suporte do supervisor) e as dimensões da adaptabilidade de carreira (preocupação, controlo, curiosidade e confiança).

Com base na literatura pesquisada, em Portugal existem poucos estudos que avaliem as qualidades do estágio em função das variáveis mencionadas. No que concerne ao sexo, o estudo de Gamboa et al (2016) reporta que o sexo masculino surge associado a maiores níveis de autonomia e de  *feedback* , quer dos colegas, quer do supervisor de estágio. Referente ao nível socioeconómico (NSE), investigações realizadas por Alves e colaboradores, em 2001, remetem-nos para a predominância do NSE baixo entre os alunos deste tipo de percurso escolar. Quanto à trajetória escolar, mais especificamente às retenções, vários estudos referem que mais de metade dos alunos

dos CP ficou retida em pelo menos um ano escolar (e. g., Alves et al., 2001; GEPE, 2008; Gamboa et al., 2016). No que diz respeito aos motivos para a escolha deste tipo de percurso escolar, estudos desenvolvidos a nível nacional reportam que os motivos dos estudantes se prendem com motivações como aprender uma profissão (Alves et al., 2001) e oportunidades de emprego (GEPE, 2008). Em relação aos planos para o futuro, um estudo realizado por Alves et al., 2001, confirmou a tendência revelada por estes alunos em ingressar no ensino superior (65.5%). Neste âmbito, o terceiro estudo teve como objetivo analisar as diferentes qualidades do estágio (autonomia, feedback dos colegas, suporte social, variedade de tarefas, oportunidades de aprendizagem, clareza das instruções, treino, feedback do supervisor e suporte do supervisor) em função de variáveis sociodemográficas (e. g., sexo e nível socioeconómico), académicas e vocacionais (e. g., retenções escolares, motivos da escolha do percurso escolar e planos para o futuro).

Em consonância com o postulado de que as características desta modalidade de aprendizagem experiencial parecem ter um impacto no desenvolvimento vocacional, o quarto estudo teve como objetivo avaliar as diferenças nas dimensões da qualidade do estágio em função do ano frequentado (11º ano *versus* 12º ano). A organização do estudo baseou-se na seguinte hipótese: a qualidade do estágio (i.e., as médias nas dimensões avaliadas) mantém-se estável no tempo (11º ano *versus* 12º ano).

### 3.3. Estudo da Estrutura Fatorial: Análise de Componentes Principais<sup>7</sup>

Este estudo teve como objetivo avaliar a estrutura fatorial do inventário através de uma Análise Componentes Principais (ACP).

#### 3.3.1. Apresentação de resultados

Com o propósito de determinar a composição fatorial do IQE, recorremos a uma ACP, para cada uma das secções do instrumento, seguido de rotação *Varimax*. Retiveram-se as saturações iguais ou superiores a .50. A secção A era composta pelos itens referentes às dimensões psicossociais do estágio (autonomia, *feedback* dos colegas, suporte social, variedade de tarefas e oportunidades de aprendizagem) e a secção B era composta pelos itens referentes à dimensão *Supervisão* (clareza das instruções, treino, *feedback* do supervisor e suporte do supervisor). Seguiu-se o modelo proposto pelo autor do inventário, e como critério de decisão para a determinação das componentes a extrair utilizou-se o critério de Kaiser ( $K > 1$ ) e o *Scree Plot*, combinando estes critérios, extraíram-se cinco fatores para a secção A e quatro fatores para a secção B. Nas análises preliminares da fatorabilidade da matriz de inter-correlações, relativamente à secção A, para a medida de KMO foi obtido o valor de .912 e o teste de esfericidade de Bartlett ( $\chi^2 = 2243.092$ ;  $p < .001$ ), o que expressa uma adequação amostral, suficiente para a ACP (Pereira, 2004).

Na solução inicial extraíram-se cinco componentes com valores próprios (*eigenvalues*) superiores a 1, que explicam 63.53% da variância total. Das componentes extraídas, após rotação *Varimax*, a componente 1, Oportunidades de aprendizagem, é responsável por 14.11% da variância total; a componente 2, *Feedback* dos colegas, explica 13.32% da variância; a componente 3, Variedade de tarefas, contribui com 12.99% para a variância; a componente 4, Suporte social, é responsável por 12.82% da variância; e a componente 5, Autonomia, explica 10.28% da variância total. Pela análise da comunalidade (ver Tabela 19) foi possível verificar que a proporção de variância dos itens é bem explicada pelas componentes extraídas na análise e que todos os itens possuíam cargas fatoriais adequadas, com valores superiores a .40. Os valores de consistência interna das componentes situam-se acima de .80, com exceção da componente 5, Autonomia, cujo valor é .70.

---

<sup>7</sup> Esta parte baseia-se com pequenas alterações na publicação:

Duarte, F. C., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2018). Estudo Psicométrico do Inventário da Qualidade de Estágio com Estudantes dos Cursos Profissionais In 4º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Book of Proceedings. *The Psychologist: Practice & Research Journal*, S304-S308.

Tabela 19. Matriz fatorial em componentes principais e comunalidades da secção A.

	F1	F2	F3	F4	F5	h2
Fator 1 – Oportunidades de aprendizagem						
Item 11	.798					.721
Item 13	.649					.543
Item 21	.737					.626
Item 28	.617					.540
Item 30	.682					.541
Fator 2 – <i>Feedback</i> dos colegas						
Item 17		.707				.623
Item 25		.730				.697
Item 27		.780				.749
Item 33		.767				.665
Fator 3 - Variedade de tarefas						
Item 5			.692			.600
Item 9			.728			.697
Item 19			.806			.747
Item 36			.744			.650
Fator 4 – Suporte social						
Item 3				.747		.737
Item 15				.708		.641
Item 24				.719		.675
Item 31				.742		.719
Fator 5 – Autonomia						
Item 7					.678	.573
Item 26					.686	.631
Item 34					.624	.563
Item 39					.516	.405
Valor Próprio (eigenvalues)	7.93	1.63	1.45	1.29	1.04	
Variância Explicada (Total = 63.53%)	14.11	13.32	12.99	12.82	10.28	
Alfa de Cronbach	.81	.84	.83	.84	.70	

Nas análises preliminares da fatorabilidade da matriz de inter-correlações, relativamente à secção B, para a medida de KMO foi obtido o valor de .913 e o teste de esfericidade de Bartlett ( $\chi^2 = 1908.601$ ;  $p < .001$ ), o que expressa uma adequação amostral, suficiente para a ACP (Pereira, 2004). Na solução inicial extraíram-se quatro componentes com valores próprios (*eigenvalues*) superiores a 1, que explicam 59.85% da variância total. Das componentes extraídas, após rotação *Varimax*, a componente 1, Suporte do supervisor, é responsável por 17.52% da variância total; a componente 2, Treino, explica 14.71% da variância; a componente 3, Clareza das instruções, contribui com 14.00% para a variância; e a componente 4, *Feedback* do supervisor, é responsável por 13.62% da variância total. Pela análise da comunalidade e que pode ser examinada na tabela 20, foi possível verificar que a proporção de variância dos itens é bem explicada pelas componentes extraídas na

análise e que todos os itens possuíam cargas fatoriais adequadas, com valores superiores a .47. Os valores de consistência interna de cada uma das Componentes situam-se acima de .78.

Tabela 20. Matriz fatorial em componentes principais e comunalidades da secção B.

	F1	F2	F3	F4	h2
Fator 1 - Suporte do supervisor					
Item 1	.529				.567
Item 8	.750				.579
Item 16	.711				.604
Item 18	.623				.501
Item 32	.684				.559
Item 38	.571				.507
Item 40	.626				.520
Fator 2 – Treino					
Item 4		.728			.623
Item 12		.742			.646
Item 23		.728			.719
Item 37		.725			.642
Fator 3 – Clareza das instruções					
Item 2			.752		.650
Item 10			.550		.475
Item 20			.696		.604
Item 35			.756		.668
Factor 4 – <i>Feedback</i> do supervisor					
Item 6				.750	.600
Item 14				.757	.686
Item 22				.644	.591
Item 29				.703	.629
Valor Próprio (eigenvalues)	7.32	1.56	1.30	1.19	
Variância Explicada (Total = 59.85%)	17.52	14.71	14.00	13.62	
Alfa de Cronbach	.84	.83	.78	.79	

### 3.3.2. Discussão dos resultados

No presente estudo tivemos como objetivo geral estudar as características psicométricas do IQE com uma amostra de 245 estudantes a frequentar o 11º ano de escolaridade, percurso de dupla certificação, do ensino secundário. A consecução do objetivo geral do estudo traduz um passo importante na divulgação de um instrumento que parece oferecer uma medida válida e precisa das

diferentes qualidades do estágio percebidas pelos alunos do ensino secundário profissional. Gamboa (2011), no estudo de desenvolvimento e validação do IQE, propôs uma organização fatorial do inventário em quatro fatores para a secção aspetos psicossociais e em dois fatores para a secção supervisão, e concluiu que seria necessário aprofundar os estudos em torno da estrutura fatorial da secção relativa à supervisão uma vez que a extração dos componentes principais não organizou os itens de acordo com as dimensões teóricas que estiveram na base da sua construção. Neste estudo, verificámos a organização fatorial do inventário de acordo com a estrutura original, isto é, cinco fatores para a secção A (aspetos psicossociais) e quatro fatores para a secção B (supervisão), sendo que cada dimensão do IQE formava um fator. Os valores obtidos para a medida de KMO e pelo teste de esfericidade de Bartlett para as sessões A e B ( $> .90$ ) revelaram uma boa adequação amostral (Pereira, 2004). Pela análise da comunalidade foi possível verificar que todos os itens possuíam cargas fatoriais adequadas, com valores superiores a .40, ultrapassando o limite mínimo de .30 (Pasquali, 2003). Na apreciação da consistência interna dos fatores, os valores encontrados ultrapassaram, quase todos, o limiar de .70, defendido na literatura como o mínimo aceitável para efeitos de investigação (Hill & Hill, 2005).

## 3.4. Estudo do Impacto na Adaptabilidade de Carreira<sup>8</sup>

Neste subcapítulo foi nossa intenção esclarecer a relação entre as qualidades percebidas do estágio e as dimensões da adaptabilidade de carreira. Após a estatística descritiva das variáveis em estudo, realizaram-se estimativas de precisão (consistência interna) e correlacionais, univariadas e bivariadas. Para estimar o impacto da qualidade do estágio na adaptabilidade de carreira, realizaram-se análises de regressão linear nas quais a adaptabilidade de carreira surge como variável dependente e a qualidade do estágio surge como variável independente.

### 3.4.1. Apresentação de resultados

A Tabela 21 apresenta a estatística descritiva (média e desvio-padrão) das variáveis em estudo, bem como a consistência interna (Alfa de Cronbach). No que se refere aos valores médios das subescalas da CAAS- Forma Portugal, observam-se valores muito próximos ao nível das dimensões Preocupação, Controlo, Curiosidade e Confiança. Por sua vez, as dimensões do IQE, apresentam valores médios que variam entre 17.71 (*Feedback* do Supervisor:  $DP = 2.04$ ) e 31.02 (Suporte e Supervisor:  $DP = 3.19$ ). Relativamente aos índices de consistência interna (coeficientes de alfa de Cronbach), os resultados obtidos são: CAAS ( $\alpha = .92$ ), Preocupação ( $\alpha = .78$ ), Controle ( $\alpha = .76$ ), Curiosidade ( $\alpha = .79$ ) e Confiança ( $\alpha = .80$ ). Quanto ao inventário, constata-se que os índices de consistência interna para as suas dimensões variam entre .70 e .80.

Realizou-se o cálculo das correlações (coeficiente de *Pearson*), que pode ser examinado na Tabela 22. Constatamos que os valores observados ocorrem no sentido esperado, ou seja, revelam associações positivas e estatisticamente significativas. As relações positivas e estatisticamente significativas mais elevadas da CAAS verificam-se entre Preocupação e Curiosidade ( $r = .77^{**}$ ;  $p < .01$ ), seguido de Controlo e Confiança ( $r = .76^{**}$ ;  $p < .01$ ). No mesmo sentido, todas as dimensões do IQE surgem positivamente associadas entre si, com as relações positivas e estatisticamente significativas ligeiramente mais elevadas entre Suporte do Supervisor e Autonomia ( $r = .61^{**}$ ;  $p < .01$ ), e Suporte social ( $r = .60^{**}$ ;  $p < .01$ ).

---

<sup>8</sup> Esta parte baseia-se com ligeiras alterações na publicação: Duarte, F. C., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2018). Qualidade de Estágio e Adaptabilidade de Carreira no Desenvolvimento Vocacional dos Jovens. In 4º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Book of Proceedings. *The Psychologist: Practice & Research Journal*, pp. S387-S389.

Tabela 21. Média, Desvio-padrão e Alfa de Cronbach das subescalas da CAAS e do IQE

	Nº de itens	M	DP	$\alpha$
CAAS	28	116.80	12.60	.92
Preocupação	7	29.73	3.82	.78
Controlo	7	29.83	3.25	.76
Curiosidade	7	29.47	3.53	.79
Confiança	7	29.84	3.40	.80
IQE	40	178.86	15.18	
Autonomia	4	17.77	1.99	.78
<i>Feedback</i> dos colegas	4	17.96	2.14	.84
Suporte social	4	17.95	2.15	.84
Variedade de tarefas	4	17.85	2.05	.83
Oportunidades de aprendizagem	5	22.58	2.40	.81
Clareza das instruções	4	18.25	2.09	.83
Treino	4	17.77	1.99	.78
<i>Feedback</i> do supervisor	4	17.71	2.04	.79
Suporte do supervisor	7	31.02	3.19	.84

Relativamente às correlações bivariadas, apresentadas a negrito na Tabela 22, observam-se associações significativas entre as dimensões da adaptabilidade e as diferentes qualidades do estágio, com a dimensão Preocupação a registar maior número de associações estatisticamente significativas, variando os coeficientes de correlação de Pearson entre .25 e .32. O Controlo revela correlações significativas com o *Feedback* dos colegas ( $r = .30^{**}$ ;  $p < .01$ ) e Oportunidades de aprendizagem ( $r = .26^{**}$ ;  $p < .01$ ). A Curiosidade é a segunda dimensão da adaptabilidade de carreira a revelar maior número de associações significativas com as qualidades do estágio, com destaque para as Oportunidades de aprendizagem ( $r = .31^{**}$ ;  $p < .01$ ). A Confiança apenas apresenta duas correlações significativas, de valor igual, com o *Feedback* dos colegas e as Oportunidades de aprendizagem ( $r = .25^{**}$ ;  $p < .01$ ).

Tabela 22. Correlações entre Adaptabilidade de Carreira e Qualidade do Estágio (n = 245)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	-												
2	.55**	-											
3	.77**	.66**	-										
4	.57**	.76**	.73**	-									
5	.30**	.22**	.23**	.24**	-								
6	.30**	.30**	.29**	.25**	.54**	-							
7	.25**	.21**	.26**	.22**	.54**	.52**	-						
8	.22**	.24**	.26**	.22**	.54**	.48**	.53**	-					
9	.33**	.26**	.31**	.25**	.50**	.46**	.52**	.44**	-				
10	.31**	.23**	.26**	.22**	.58**	.50**	.56**	.59**	.50**	-			
11	.32**	.22**	.27**	.23**	.59**	.47**	.49**	.56**	.53**	.58**	-		
12	.25**	.20**	.25**	.24**	.57**	.48**	.57**	.49**	.48**	.51**	.52**	-	
13	.28**	.23**	.24**	.22**	.61**	.55**	.60**	.54**	.48**	.57**	.53**	.52**	-

Nota: 1 = Preocupação; 2 = Controlo; 3 = Curiosidade; 4 = Confiança; 5 = Autonomia; 6 = *Feedback* dos colegas; 7 = Suporte social; 8 = Variedade de tarefas; 9 = Oportunidades de aprendizagem; 10 = Clareza das instruções; 11 = Treino; 12 = *Feedback* do supervisor; 13 = Suporte do supervisor. \*\* A correlação é significativa ao nível .01.

Procedemos ao cálculo de regressões lineares, de modo a estudar o impacto das dimensões da qualidade do estágio na adaptabilidade de carreira, considerando-se como variáveis dependentes as medidas da adaptabilidade. Tendo em conta a Tabela 23, relativa aos preditores da adaptabilidade, podemos verificar que as qualidades do estágio explicam 40% da variância na Preocupação ( $F = 5.128$ ;  $p < .01$ ), 34% no Controlo ( $F = 3.415$ ;  $p < .01$ ), 37% na Curiosidade ( $F = 4.104$ ;  $p < .01$ ) e 32% na Confiança ( $F = 2.900$ ;  $p < .01$ ).

Tabela 23. Regressões lineares entre a adaptabilidade de carreira e a qualidade do estágio.

	Preocupação			Controlo		
	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	β	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	β
	.405**	.405**		.340**	.340**	
Autonomia			.053			-.007
<i>Feedback</i> dos Colegas			.115			.191
Suporte social			-.031			-.014
Variedade de tarefas			-.065			.085
Oportunidades de aprendizagem			.168			.131
Clareza das instruções			.097			.018
Treino			.116			.010
<i>Feedback</i> do supervisor			.008			-.007
Suporte do supervisor			.037			.013
	Curiosidade			Confiança		
	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	β	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	β
	.369**	.369**		.316	.316	
Autonomia			.044			.027
<i>Feedback</i> dos Colegas			.123			.093
Suporte social			.040			-.002
Variedade de tarefas			.058			.036
Oportunidades de aprendizagem			.164			.112
Clareza das instruções			.034			.006
Treino			.065			.042
<i>Feedback</i> do supervisor			.033			.082
Suporte do supervisor			-.002			.017

\*  $p < .01$

### 3.4.2. Discussão dos resultados

Neste estudo, tivemos como objetivo esclarecer a relação entre as diferentes qualidades do estágio e a adaptabilidade de carreira. Recorrendo a uma amostra de 245 estudantes dos CP do ensino secundário, explorámos a relação entre as qualidades percebidas do estágio (autonomia, *feedback* dos colegas, suporte social, variedade de tarefas, oportunidades de aprendizagem, clareza das instruções, treino, *feedback* do supervisor e suporte do supervisor) e as dimensões da adaptabilidade de carreira (preocupação, controlo, curiosidade e confiança). Os índices de consistência (coeficientes alfa de Cronbach) variaram entre aceitáveis ( $\geq .70$ ) e ótimos ( $\geq .80$ ) (Nunnally & Bernstein, 1994). Situavam-se entre .76 e .80 para as subescalas da CAAS, superiores aos reportados por Duarte, M. E. et al (2012), e entre .78 e .84 para as dimensões do IQE, semelhantes aos obtidos por Gamboa (2011).

Quanto ao exame de correlações, observaram-se associações entre moderadas e fortes (Pestana & Gageiro, 2003). Nas correlações univariadas, as relações positivas e estatisticamente significativas mais elevadas da CAAS verificaram-se entre Preocupação e Curiosidade, seguido de Controlo e Confiança, enquanto as relações positivas e estatisticamente significativas mais elevadas do IQE verificaram-se entre Suporte do Supervisor e Autonomia, e Suporte social. Nas correlações bivariadas entre as qualidades de estágio e as dimensões da adaptabilidade de carreira, Preocupação foi a dimensão a registar maior número de associações estatisticamente significativas com as diferentes qualidades de estágio, seguida da dimensão Curiosidade.

Tendo sido realizadas análises de regressão linear, os resultados obtidos sugerem que a qualidade do estágio constitui um preditor significativo da adaptabilidade de carreira, indo ao encontro de diversos estudos empíricos (e.g., Blustein, 2001; Hirsch, 2009; Silva & Gamboa, 2014).

### 3.5. Estudo do Impacto das Variáveis Sociodemográficas e Vocacionais

Este estudo procura esclarecer as diferenças nas qualidades percebidas do estágio em função de variáveis sociodemográficas, educativas e vocacionais. Procedeu-se a análises diferenciais, através do teste *t* de *Student*, com o propósito de testar a existência dessas diferenças.

#### 3.5.1. Apresentação de resultados

Das análises diferenciais realizadas, através do teste *t* de *Student*, verificaram-se diferenças em algumas dimensões, mas apenas atingiram o limiar de significância estatística. Foi, ainda, realizado o teste *d* de Cohen para determinar o tamanho do efeito da magnitude que separa os dois grupos, tendo esse tamanho se revelado insignificante, variando entre muito pequeno e pequeno.

A Tabela 24 apresenta as diferenças da qualidade percebida do estágio em função do sexo, retenções escolares e nível socioeconómico, que se revelaram mais significativas apesar de se encontrarem no limiar de significância estatística, nomeadamente: a) Clareza das instruções ( $t = 1.498, p < .048; d = .09$ ) em função do sexo, superior nos rapazes; b) *Feedback* dos Colegas ( $t = -.878, p < .048; d = .18$ ) em função das retenções escolares, superior nos alunos que registaram pelo menos uma retenção ao longo do seu percurso escolar; c) Suporte Social ( $t = -.842, p < .054; d = .27$ ) em função do nível socioeconómico, superior nos sujeitos de NSE médio; e d) Variedade de tarefas ( $t = 1.183, p < .054; d = .26$ ) em função do nível socioeconómico, superior nos participantes de NSE baixo.

Tabela 24. Diferenças nas qualidades do estágio em função do sexo, retenções escolares e NSE

	M	DP	M	DP	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>D</i>
Sexo	Masculino (n = 132)		Feminino (n = 113)				
Clareza das instruções	17.95	1.82	17.57	2.15	1.498	.048	.09
Retenções	Sim (n = 138)		Não (n = 107)				
Feedback dos colegas	17.87	2.27	18.11	1.97	-.878	.048	.18
NSE	Baixo (n = 127)		Médio (n = 109)				
Suporte social	18.06	1.98	17.82	2.35	.842	.054	.27
Variedade de tarefas	18.01	1.83	17.70	2.30	1.183	.054	.26

Tendo em conta a Tabela 25, podemos observar que as diferenças da qualidade percebida do estágio em função dos motivos do percurso escolar que se revelaram mais significativas estatisticamente foram: a) Autonomia ( $t = .936, p < .011; d = .18$ ) em função do motivo “Querer ir para a universidade”, superior nos estudantes mencionaram esse motivo; b) Clareza das instruções ( $t =$

.863,  $p < .22$ ;  $d = .18$ ) em função do motivo “Influência dos amigos”, superior nos participantes que sentiam essa influência; c) Oportunidades de aprendizagem ( $t = .997$ ,  $p < .048$ ;  $d = 1.57$ ) em função do motivo “Influência dos familiares”, superior nos alunos que perceberam essa influência; e d) Autonomia ( $t = 1.510$ ,  $p < .047$ ;  $d = .19$ ), Clareza das instruções ( $t = 1.267$ ,  $p < .029$ ;  $d = .20$ ) e Oportunidades de aprendizagem ( $t = 1.073$ ,  $p < .009$ ;  $d = .14$ ) em função do motivo “Querer ir trabalhar”, superior nos participantes que não manifestam vontade de começar a trabalhar logo após a conclusão do ensino secundário.

Tabela 25. Diferenças nas qualidades do estágio em função dos motivos de escolha do percurso

	M	DP	M	DP	T	p	d
Querer ir para a universidade	Sim (n = 40)		Não (n = 205)				
Autonomia	18.00	1.22	17.71	1.90	.936	.011	.18
Influência dos amigos	Sim (n = 59)		Não (n = 186)				
Clareza das instruções	17.97	1.54	17.71	2.11	.863	.022	.18
Influência de familiares	Sim (n = 78)		Não (n = 167)				
Oportunidades aprendizagem	22.81	2.11	22.58	2.53	.997	.048	1.57
Querer ir trabalhar	Sim (n = 88)		Não (n = 157)				
Autonomia	17.52	1.99	17.88	1.69	-1.510	.047	.19
Oportunidades aprendizagem	22.36	2.70	22.71	2.22	-1.073	.009	.14
Clareza das instruções	17.56	2.22	17.99	1.94	-1.267	.029	.20

Como pode observar-se na Tabela 26, as diferenças da qualidade percebida do estágio em função dos planos para o futuro que se revelaram mais significativas estatisticamente são: a) Autonomia ( $t = .792$ ,  $p < .006$ ;  $d = .15$ ) em função do plano “Ir para a universidade”, superior nos estudantes que desejam prosseguir os estudos; b) Suporte do supervisor ( $t = 1.622$ ,  $p < .042$ ;  $d = .36$ ) e Variedade de tarefas ( $t = .967$ ,  $p < .013$ ;  $d = .43$ ), em função do plano “Frequentar um curso de formação”, superior nos sujeitos que referem esse plano futuro; c) Suporte do supervisor ( $t = 1.708$ ,  $p < .028$ ;  $d = .21$ ), Treino ( $t = 1.066$ ,  $p < .034$ ;  $d = .13$ ) e Variedade de tarefas ( $t = .797$ ,  $p < .015$ ;  $d = .20$ ), em função do plano “Ir trabalhar”, superior nos participantes que não pensam ir trabalhar logo após a conclusão do ensino secundário.

Tabela 26. Diferenças na qualidade de estágio em função dos planos para o futuro

	M	DP	M	DP	t	p	d
Ir para a universidade	Sim (n = 43)		Não (n = 202)				
Autonomia	17.95	1.21	17.71	1.91	.792	.006	.15
Frequentar curso de formação	Sim (n = 49)		Não (n = 196)				
Variedade de tarefas	18.10	1.54	17.78	2.15	.967	.013	.43
Suporte do supervisor	31.67	2.44	30.85	3.35	1.622	.042	.36
Ir trabalhar	Sim (n = 108)		Não (n = 137)				
Variedade de tarefas	17.73	2.25	17.94	1.88	-.797	.015	.20
Treino	18.09	2.31	18.38	1.90	-1.066	.034	.13
Suporte do supervisor	30.62	3.64	31.32	2.77	-1.708	.028	.21

### 3.5.2. Discussão dos resultados

Neste estudo tivemos como objetivo avaliar o impacto de variáveis sociodemográficas e vocacionais na qualidade percebida do estágio com uma amostra de 245 estudantes da via profissional do ensino secundário. Tendo recorrido ao teste *t* de *Student* para testarmos a hipótese da existência de diferenças nas qualidades do estágio dos estudantes em função de variáveis sociodemográficas, académicas e vocacionais, verificaram-se diferenças em algumas dimensões, mas apenas atingiram o limiar de significância estatística e os tamanhos do efeito da magnitude que separavam os dois grupos mostraram-se insignificantes, variando entre muito pequeno e pequeno (Cohen, 1988).

## 3.6. Estudo das Diferenças relativas ao Ano Frequentado

Este estudo procura avaliar a qualidade do estágio dos alunos da via profissional do ensino secundário em função do ano frequentado e do sexo. No que se refere aos procedimentos da análise estatística dos dados, recorreremos ao Modelo Linear Geral para comparar médias entre grupos.

### 3.6.1. Apresentação de resultados

Na Tabela 27 encontram-se as médias (e desvios-padrão) nas dimensões da qualidade do estágio desagregadas em função do ano frequentado. Uma primeira abordagem do padrão de resultados mostra que, em geral, os resultados estão acima da média, quer no 11º ano (T1), quer no 12º ano (T2). No que diz respeito à variabilidade esta situa-se, na maior parte das dimensões, em torno de  $\pm 2 DP$ .

Tabela 27. Médias e desvios-padrão nas dimensões da qualidade do estágio, considerando o tempo e o sexo

Dimensões	Ano frequentado	
	11º ano	12º ano
	M (DP)	M (DP)
Autonomia	17.61 (1.81)	17.79 (1.75)
Feedback dos Colegas	17.87 (2.18)	17.88 (2.17)
Suporte Social	17.85 (2.21)	17.89 (2.13)
Variedade de Tarefas	17.78 (2.05)	17.82 (2.00)
Oportunidades de Aprendizagem	22.45 (2.43)	22.63 (2.36)
Clareza das Instruções	17.69 (2.04)	17.80 (1.95)
Treino	18.17 (2.12)	18.26 (2.08)
Feedback do Supervisor	17.59 (2.16)	17.67 (2.01)
Suporte do Supervisor	30.85 (3.26)	31.07 (3.13)

Pela análise da Tabela 27 pode observar-se que na qualidade Suporte do Supervisor os estudantes têm a média mais elevada das qualidades do estágio (T1:  $M = 30.4$ , T2:  $M = 31.6$ ), seguida da

qualidade Oportunidades de Aprendizagem (T1:  $M = 22.45$ , T2:  $M = 22.63$ ); o inverso é observado na qualidade *Feedback* do Supervisor (T1:  $M = 17.59$ , T2:  $M = 17.67$ ). Do primeiro (T1) para o segundo momento (T2) de recolha dos dados, verifica-se um aumento nos valores de média de todas as qualidades do estágio, embora esse aumento seja pequeno. Analisamos ainda se algumas variáveis sociodemográficas e educativas (sexo, NSE e retenções escolares) tinham impacto nestes resultados. Verificou-se que nenhuma das variáveis analisadas tem influência nos resultados.

### 3.6.2. Discussão dos resultados

Tendo recorrido ao Modelo Linear Geral para avaliarmos a hipótese da existência de diferenças nas qualidades do estágio dos estudantes em dois momentos de frequência do ensino secundário, verificou-se um aumento nos valores de média em todas as dimensões. Donde pode concluir-se que a perceção da qualidade do estágio foi bem avaliada pelos estudantes que compunham a amostra. A qualidade do estágio que registou valores de média mais elevados foi a que é composta por 7 itens, o Suporte do Supervisor, seguida de Oportunidades de Aprendizagem com 5 itens. A qualidade do estágio que registou valores de média mais baixos foi o *Feedback* do Supervisor com 4 itens. Foi ainda analisado se as variáveis sociodemográficas e educativas como o sexo, o NSE e as retenções escolares tinham impacto nos resultados, tendo-se verificado que nenhuma das variáveis analisadas influenciou esses resultados.

### 3.7. Síntese

No que se refere às contribuições destes estudos, pensamos que a sua relevância se prende com a atualidade da problemática centrada na Qualidade Percebida do Estágio e na sua relação com a Adaptabilidade de Carreira. Os resultados obtidos vão ao encontro da Psicologia Vocacional que tem vindo a salientar a importância de se estudar o impacto que as diferentes qualidades do estágio podem ter no desenvolvimento vocacional dos jovens (e. g., Blustein, 1997; Flum, 2001; Flum & Blustein, 2000; Gamboa, 2008; 2011; Gamboa & Paixão, 2008; Gamboa et al., 2013; 2016; Smith & Harris, 2000; Taveira & Moreno, 2003; Zimmer-Gembeck & Mortimer, 2006).

Quanto às implicações que estes estudos podem ter na prática vocacional, salientamos a necessidade de os psicólogos escolares poderem recorrer à formação em contexto de trabalho como

modalidade de intervenção para a promoção do desenvolvimento vocacional dos jovens. Efetivamente, estudar o impacto das experiências de trabalho pode contribuir para alargar os conhecimentos dos psicólogos acerca deste processo (Gamboa & Paixão, 2008).

## CAPÍTULO 4 – ESTUDOS EM TORNO DA ADAPTABILIDADE DE CARREIRA

---

4.1. Resumo

4.2. Introdução

4.3. Estudo do Impacto das Variáveis Vocacionais e do Percorso Educativo

4.3.1. Análise Estatística dos Dados

4.3.2. Apresentação de resultados

4.3.3. Discussão dos resultados

4.4. Estudo das diferenças relativas ao ano frequentado

4.4.1. Análise Estatística dos Dados

4.4.2. Apresentação de resultados

4.4.3. Discussão dos resultados

4.5. Síntese

## 4.1. Resumo

A crescente complexidade do mercado de trabalho coloca novos desafios aos estudantes do ensino secundário Português, sobretudo em momentos normativos de transição como o do ensino secundário para o ensino superior e/ou o mercado de trabalho. Neste contexto, a adaptabilidade de carreira surge como um processo capaz de facilitar a transição sobretudo pelos níveis de confiança com que os estudantes encaram a resolução de tarefas relativas à inserção escolar e profissional. Esta pesquisa apresenta dois estudos. O primeiro estudo tem como objetivo analisar o impacto de variáveis vocacionais e do percurso educativo na adaptabilidade de carreira de estudantes a frequentar o 11º ano de escolaridade. O segundo estudo, baseado num desenho longitudinal curto, tem como objetivo avaliar as diferenças na adaptabilidade de carreira dos estudantes, em dois momentos de frequência ensino secundário, em função do tipo do ano frequentado e do sexo. O efeito na carreira do percurso educativo trilhado no secundário ainda está insuficientemente estudado. Assim, utilizando a CAAS, realizam-se testes *t* de *Student*, para comparar médias entre grupos considerando o tipo de percurso educativo e comparam-se médias nas dimensões da adaptabilidade de carreira através de uma MANOVA 2x2x2 com medidas repetidas num fator. Os resultados encontrados sugerem que todas as dimensões da adaptabilidade são significativas, sendo a curiosidade e a confiança as que apresentam um poder preditivo maior, e apontam para diferenças significativas em algumas dimensões da adaptabilidade de carreira em função dos contextos estudados. Por último, são apresentadas as limitações do estudo e discutidas as implicações dos resultados para a intervenção vocacional no âmbito do apoio aos processos normativos de transição no final do ensino secundário.

**Palavras-chave:** adaptabilidade de carreira, variáveis sociodemográficas e vocacionais, percurso educativo, ensino secundário, estudo longitudinal, aconselhamento vocacional e carreira.

## 4.2. Introdução

O século XXI trouxe às sociedades transformações muito rápidas na vida dos indivíduos e do mundo do trabalho, obrigando a uma redefinição da carreira onde a flexibilidade e a adaptação passam a tomar um papel central (Savickas et al. 2009). A crescente complexidade do mercado de trabalho coloca novos desafios aos estudantes do ensino secundário, sobretudo em momentos normativos de transição como é o do ensino secundário para o ensino superior e/ou o mercado de trabalho. As perspetivas atuais sobre o comportamento e o desenvolvimento humano na sua relação com o trabalho e a aprendizagem ao longo da vida colocam-nos perante as problemáticas das mudanças ou transições, do desempenho de papéis múltiplos em contextos diversificados e da construção identitária ao longo de trajetórias espaço-temporais não lineares (Guichard, 2010; Pouyaud & Guichard, 2010). A inovação tecnológica e a globalização foram as principais causas das grandes transformações ao nível do mundo de trabalho. O progresso tecnológico, especialmente nas tecnologias da informação, continuará a remodelar os processos de produção e os conteúdos das tarefas nos empregos, e a forma com será disponibilizada a educação e a formação profissional relacionada com o trabalho (Silva, 2011).

Neste contexto, ganham particular relevo as iniciativas destinadas à promoção do desenvolvimento vocacional e de carreira uma vez que, no âmbito das atuais exigências do mercado de trabalho, a formação técnica e científica parece já não ser suficiente para garantir o acesso ao emprego (e.g., Gamboa et al., 2014; Savickas, 2011; Van der Heijde & Van der Heijden, 2005). É nesta linha de pensamento que a promoção da adaptabilidade de carreira é um dos objetivos identificados nas intervenções de carreira inovadoras, preconizada no novo modelo de aconselhamento *life designing model* (Savickas et al. 2009). Nesta perspetiva, e por se reconhecer cada vez mais o papel da agência individual na organização do comportamento vocacional (e.g., Gamboa et al. 2014; Nurmi, Salmela-Aro, & Koivisto, 2002; Salmela-Aro, 2001), as dimensões da adaptabilidade de carreira são apontadas como ferramentas essenciais no desenvolvimento vocacional (e.g., Savickas et al. 2009; Rottinghaus, Buelow, Matyia, & Schneider, 2012), muito em particular para os estudantes que se encontram a finalizar o ensino secundário.

Os recursos da adaptabilidade de carreira ajudam a formar estratégias que o indivíduo usa para direcionar os seus comportamentos adaptativos (Duarte, M.E., et al., 2017), pelo que comportamentos indicativos de curiosidade e confiança estão mais associados a estratégias exploratórias, facilitando as transições (Koen, et al., 2010). Vários modelos do comportamento e do desenvolvimento vocacional, particularmente os modelos sociocognitivo de carreira (Sheu & Lent, 2015), contextualista-desenvolvimentista (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986) e relacionais (Flum, 2015) têm sublinhado que os efeitos das características da individualidade (e.g., agência, adaptabilidade, vinculação) não podem ser separados dos impactos dos contextos em que os indivíduos se inserem. Um contexto importante para os adolescentes é a escola, e neste caso, o tipo de percurso frequentado, conforme seja mais orientado para o prosseguimento dos estudos ou para o ingresso mais rápido no mercado de trabalho, pode constituir um fator com impacto diferencial no seu desenvolvimento vocacional (Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007). Todavia, o

papel do tipo de ensino e, em particular, o efeito específico das experiências de trabalho presentes nas trajetórias dos alunos dos CP e ausentes nos dos CCH podem ter um impacto distinto no desenvolvimento vocacional, especialmente a nível dos recursos psicossociais (e.g., adaptabilidade de carreira) disponíveis para enfrentar as tarefas desenvolvimentais iminentes. Se, por um lado, o contacto mais próximo com o mundo do trabalho e a iminência da transição para a vida laboral por parte dos estudantes dos CP pode estar associado a níveis médios mais elevados nas dimensões da adaptabilidade, também é verosímil pensar-se que a incerteza que permeia fortemente a transição para o ensino superior é igualmente suscetível de desencadear mecanismos de *coping* igualmente adaptativos por parte dos estudantes dos CCH. Infelizmente estudos que averiguaram a associação da adaptabilidade de carreira com distintos percursos educativos no ensino secundário são raros. No entanto, os autores, em 2018, verificaram, num estudo preliminar comtemplando somente os dados recolhidos no T1 da presente amostra, que os estudantes da via científica-humanística obtinham médias mais elevadas do que os alunos da via profissional, nas dimensões da adaptabilidade de carreira. O segundo estudo procura validar esses resultados prévios usando um *design* mais completo (e.g., estudo longitudinal) dos efeitos entre os dois grupos/tipos de ensino. Pela revisão da literatura, são diversos os estudos que se debruçam sobre a relação entre a adaptabilidade de carreira e variáveis sociodemográficas como o sexo (Patton & Creed, 2001). De uma forma global, os estudos apontam para uma relação positiva entre a adaptabilidade de carreira e o sexo, mais favoráveis às raparigas, apesar de se verificar que essa diferença se vai atenuando com a idade, registando-se então valores similares de adaptabilidade de carreira entre os sujeitos de ambos os sexos (e.g., Patton & Creed, 2001; Choi, Hutchison, Lemberger, & Pope, 2012). Nos estudos de validação da CAAS, desenvolvidos por investigadores de treze países, não foram encontradas diferenças significativas na adaptabilidade de carreira nos seis estudos que abordaram diferenças em função do sexo, incluindo Portugal, tendo apenas sido verificadas diferenças pontuais nos estudos: Belga-Flamengo (Dries, Van Ebroeck, Van Vianen, Cooman, & Pepermans, 2012), Suíço-Germânico (Johnston, Luciano, Maggiori, Ruch, & Rossier, 2013), Suíço-Francófono (Rossier, Zecca, Stauffer, Maggiori, & Dauvalder, 2012), Chinês (Hou, Leung, Xixi Li, Xu Li, & Xu, 2012) e Macaense (Tien, Lin, Hsieh, & Jin, 2014). A escassez de diferenças entre sexos é referida noutros estudos em que são abordadas diversas variáveis ligadas ao desenvolvimento de carreira (e.g., Hirschi, 2010; Kenny & Bledsoe, 2005; Rottinghaus, Day, & Borgen, 2005). O papel da família tem vindo a ser considerado como um dos mais importantes para o desenvolvimento vocacional e carreira dos estudantes, a constatar pela quantidade de investigações empíricas neste domínio (Blustein, 1997; Blustein, Prezioso & Schultheiss, 1995; Krakle, 2002; Krakle & Schmitt-Rodermund, 2001). Quando nos debruçamos sobre os estudos empíricos que analisaram a influência dos amigos no desenvolvimento vocacional e carreira em jovens (Felsman & Blustein, 1999; Flum, 2001; Kenny & Bledsoe, 2005; Krakle, 2002), os resultados sugerem que relações fortes com os pares conduzem a um incremento de escolhas vocacionais. No que concerne ao impacto do tipo de percurso educativo (prosseguimento de estudos ou dupla certificação) na

adaptabilidade de carreira em estudantes do ensino secundário, não foram encontrados estudos que avaliassem a relação daquela variável com este importante constructo.

No pressuposto de que a adaptabilidade de carreira parece ter um papel relevante no desenvolvimento do adolescente (Duffy & Dik, 2009) e, mais especificamente, no sucesso das transições de carreira (Savickas, 2002), esta pesquisa comparou médias entre grupos considerando o tipo de percurso educativo e algumas variáveis vocacionais, realizando testes *t* de *Student*, para determinar o impacto dessas variáveis na adaptabilidade de carreira e nos seus recursos, e avaliou diferenças na adaptabilidade de carreira dos estudantes, em dois momentos de frequência do ensino secundário (11º e 12º ano). Assim, para além do contexto educativo dos estudantes (tipo de ensino mais académico *versus* profissional) e do tempo (iminência da transição do ensino secundário para o ensino superior e/ou mercado de trabalho – 11º ano *vs.* 12º ano), avaliámos, ainda, o contexto do sexo (masculino *vs.* feminino). Neste sentido, a organização do segundo estudo baseou-se nas seguintes expectativas: embora a adaptabilidade de carreira conheça mudanças na adolescência, é pouco plausível que o curto intervalo de tempo que medeia os dois momentos deste estudo seja suficiente para gerar mudanças significativas nas medidas utilizadas, donde se pode esperar alguma estabilidade nas mesmas (médias) (H1); existem diferenças estatisticamente significativas na adaptabilidade de carreira em função do percurso escolar – opta-se por uma hipótese não direcional porque as bases teóricas preexistentes não são inequívocas a respeito dos efeitos esperados (H2); e, finalmente, esperamos que existam diferenças estatisticamente significativas nas dimensões da adaptabilidade de carreira em função do sexo, embora também neste caso não se formule uma hipótese direcional (H3). Para além dos efeitos principais examinaram-se ainda os efeitos das interações das três variáveis em apreço (tempo, tipo de ensino e sexo); devido à insuficiência de informação prévia disponível não foram formuladas hipóteses direcionais para os eventuais efeitos.

## 4.3. Estudo do Impacto das Variáveis Vocacionais e do Percorso Educativo<sup>9</sup>

### 4.3.1. Análise Estatística dos Dados

O tratamento estatístico contemplou inicialmente a realização de análises estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) e de estimativas de precisão (consistência interna) para a CAAS-Forma Portugal e as quatro subescalas que a compõem e, ainda, o exame das correlações entre as subescalas e entre a escala global e as subescalas tendo em vista o grau de sobreposição entre elas. Por fim, recorreremos a análises diferenciais, realizando testes *t* de *Student*, para comparar médias entre grupos considerando o tipo de percurso educativo (prosseguimento de estudos ou via científica humanística *versus* dupla certificação ou via profissional) e algumas variáveis vocacionais (retenções escolares, motivos da escolha do percurso educativo, planos para o futuro), para determinar o impacto dessas variáveis na adaptabilidade de carreira e nos seus recursos.

### 4.3.2. Apresentação de resultados

Pelas análises estatísticas descritivas efetuadas (ver Tabela 28) foram apurados os seguintes valores de média: CAAS ( $M = 118.86$ ;  $DP = 11.90$ ), Preocupação ( $M = 29.73$ ;  $DP = 3.82$ ), Controlo ( $M = 29.83$ ;  $DP = 3.25$ ), Curiosidade ( $M = 29.47$ ;  $DP = 3.53$ ) e Confiança ( $M = 29.84$ ;  $DP = 3.40$ ). Os índices de consistência interna obtidos, calculados através do alfa de Cronbach, foram: CAAS ( $\alpha = .92$ ), Preocupação ( $\alpha = .78$ ), Controle ( $\alpha = .76$ ), Curiosidade ( $\alpha = .79$ ) e Confiança ( $\alpha = .80$ ).

---

<sup>9</sup> Esta parte baseia-se com pequenas alterações na publicação: Duarte, F. C., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2018). Adaptabilidade de Carreira numa Amostra de Estudantes do Ensino Secundário: Estudo do Impacto de Variáveis Vocacionais e do Percorso Educativo. In M. C. Taveira, A. D. Silva, C. Marques, & M. Leal. *Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Educação, Mobilidade e Desemprego*, (pp. 5-16). Braga: APCD Edições.

Tabela 28. Média, desvio-padrão e Alfa de Cronbach da escala e subescalas

	Nº de itens	Média	DP	Alfa
CAAS	28	118.86	11.90	.92
Preocupação	7	29.73	3.82	.78
Controlo	7	29.83	3.25	.76
Curiosidade	7	29.47	3.53	.79
Confiança	7	29.84	3.40	.80

No que diz respeito às intercorrelações entre a escala global e as subescalas, e que podem ser examinadas na Tabela 29, observaram-se relações positivas e estatisticamente significativas entre a escala global e Curiosidade ( $r = .88^{**}$ ;  $p < .001$ ), Confiança ( $r = .86^{**}$ ;  $p < .001$ ), Controlo ( $r = .85^{**}$ ;  $p < .001$ ) e Preocupação ( $r = .80^{**}$ ;  $p < .001$ ). Relativamente às subescalas registaram-se relações positivas e estatisticamente significativas entre a subescala Preocupação e as subescalas Curiosidade ( $r = .63^{**}$ ;  $p < .001$ ), Controlo ( $r = .55^{**}$ ;  $p < .001$ ) e Confiança ( $r = .52^{**}$ ;  $p < .001$ ). Quanto à subescala Controlo observaram-se relações positivas e estatisticamente significativas com as subescalas Confiança ( $r = .73^{**}$ ;  $p < .001$ ) e Curiosidade ( $r = .64^{**}$ ;  $p < .001$ ). A subescala Curiosidade registou, igualmente, uma relação positiva e estatisticamente significativa com a subescala Confiança ( $r = .72^{**}$ ;  $p < .001$ ).

Tabela 29. Matriz de correlações entre a escala e as subescalas

	CAAS	Preocupação	Controlo	Curiosidade	Confiança
CAAS	-				
Preocupação	.80**	-			
Controlo	.85**	.55**	-		
Curiosidade	.88**	.63**	.64**	-	
Confiança	.86**	.52**	.73**	.72**	-

Realizaram-se testes *t* de *Student* para estudar o impacto do percurso educativo e de variáveis vocacionais na adaptabilidade de carreira dos estudantes do ensino secundário. Relativamente ao tipo de percurso (ver Tabela 30), verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na adaptabilidade de carreira: CAAS ( $t = 3.620$ ,  $p < .000$ ;  $d = .33$ ), Preocupação ( $t = 2.692$ ,  $p < .005$ ;  $d = .24$ ), Controlo ( $t = 1.950$ ,  $p < .002$ ;  $d = .17$ ), Curiosidade ( $t = 3.296$ ,  $p < .000$ ;  $d = .30$ ) e Confiança ( $t = 4.336$ ,  $p < .000$ ;  $d = .39$ ).

Tabela 30. Diferenças na adaptabilidade de carreira em função do tipo de percurso

Dimensões	Percurso	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>D</i>
CAAS	Prosseguimento estudos	245	120.78	10.59	3.620	.000	.33
	Dupla certificação	245	116.94	12.81			
Preocupação	Prosseguimento estudos	245	30.19	3.95	2.692	.005	.24
	Dupla certificação	245	29.26	3.62			
Controlo	Prosseguimento estudos	245	30.11	3.10	1.950	.002	.17
	Dupla certificação	245	29.54	3.38			
Curiosidade	Prosseguimento estudos	245	29.99	2.71	3.296	.000	.30
	Dupla certificação	245	28.95	4.13			
Confiança	Prosseguimento estudos	245	30.49	2.96	4.336	.000	.39
	Dupla certificação	245	29.18	3.69			

De acordo com a Tabela 31, no que diz respeito às retenções escolares, observaram-se diferenças estatisticamente significativas principalmente ao nível da CAAS ( $t = -2.014, p < .091; d = .19$ ) e das subescalas Preocupação ( $t = -2.354, p < .075; d = .22$ ), Curiosidade ( $t = -3.244, p < .004; d = .30$ ) e Confiança ( $t = -1.219, p < .408; d = .11$ ).

Tabela 31. Diferenças na adaptabilidade de carreira em função das retenções escolares

Dimensões	Retenções	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>T</i>	<i>P</i>	<i>D</i>
CAAS	Sim	174	117.29	11.57	-2.014	.091	.19
	Não	316	119.50	11.61			
Preocupação	Sim	174	29.17	3.45	-2.354	.075	.22
	Não	316	29.91	3.27			
Controlo	Sim	174	29.79	3.13	-.179	.892	.02
	Não	316	29.85	3.32			
Curiosidade	Sim	174	28.75	3.57	-3.244	.004	.30
	Não	316	29.76	3.17			
Confiança	Sim	174	29.59	3.26	-1.219	.408	.11
	Não	316	29.98	3.48			

Pela análise da Tabela 32, no que concerne aos motivos da escolha do percurso educativo, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas ao nível do motivo “Querer ir Universidade” especificamente na CAAS ( $t = 1.572, p < .015; d = .14$ ), Preocupação ( $t = 1.325, p < .039; d = .12$ ), Curiosidade ( $t = 1.649, p < .005; d = .15$ ) e Confiança ( $t = 2.179, p < .020; d = .20$ ). Quanto ao motivo “Influência de amigos”, observaram-se diferenças estatisticamente significativas ao nível da CAAS ( $t = -1.057, p < .031; d = .10$ ) e da Preocupação ( $t = -2.498, p < .004; d = .22$ ). Relativamente ao motivo “Influência de familiares”, as diferenças estatisticamente significativas observadas foram pequenas. No que diz respeito ao motivo “Querer ir trabalhar”, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na CAAS ( $t = -2.215, p < .001; d = .24$ ), Controlo ( $t = -1.129, p < .005; d = .12$ ), Curiosidade ( $t = -2.244, p < .002; d = .24$ ), e Confiança ( $t = -3.412, p < .000; d = .35$ ).

Tabela 32. Diferenças na adaptabilidade de carreira em função dos motivos da escolha do percurso

Dimensões	Motivos do percurso	Escolha	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>D</i>
CAAS	Querer ir universidade	Sim	234	119.58	11.74	1.572	.015	.14
		Não	256	117.92	11.49			
	Influência de amigos	Sim	94	117.57	13.08	-1.057	.031	.10
		Não	396	118.94	13.26			
	Influência de familiares	Sim	124	118.12	11.36	-.657	.767	.07
		Não	366	118.91	11.73			
Querer ir trabalhar	Sim	97	116.38	12.95	-2.215	.001	.24	
	Não	393	119.29	11.22				
Preocupação	Querer ir universidade	Sim	234	29.85	3.28	1.325	.039	.12
		Não	256	29.45	3.41			
	Influência de amigos	Sim	94	28.87	3.84	-2.498	.004	.22
		Não	396	29.68	3.20			
	Influência de familiares	Sim	124	29.42	3.30	-.866	.435	.09
		Não	366	29.72	3.37			
Querer ir trabalhar	Sim	97	29.37	3.72	-.898	.076	.10	
	Não	393	29.71	3.26				
Controlo	Querer ir universidade	Sim	234	29.87	3.45	.281	.916	.03
		Não	256	29.78	3.06			
	Influência de amigos	Sim	94	29.72	3.40	-.348	.492	.04
		Não	396	29.85	3.22			
	Influência de familiares	Sim	124	29.68	3.05	-.566	.756	.06
		Não	366	29.88	3.32			
Querer ir trabalhar	Sim	97	29.49	3.67	-1.129	.005	.12	
	Não	393	29.91	3.14				
Curiosidade	Querer ir universidade	Sim	234	29.66	3.19	1.649	.005	.15
		Não	256	29.16	3.47			
	Influência de amigos	Sim	94	29.14	3.80	-.849	.022	.10
		Não	396	29.46	3.23			
	Influência de familiares	Sim	124	29.21	3.59	-.740	.092	.07
		Não	366	29.47	3.26			
Querer ir trabalhar	Sim	97	28.72	3.82	-2.244	.002	.24	
	Não	393	29.57	3.20				
Confiança	Querer ir universidade	Sim	234	30.19	3.34	2.179	.020	.20
		Não	256	29.52	3.44			
	Influência de amigos	Sim	94	29.84	3.54	.005	.164	.00
		Não	396	29.83	3.37			
	Influência de familiares	Sim	124	29.80	3.27	-.122	.878	.01
		Não	366	29.85	3.45			
Querer ir trabalhar	Sim	97	28.79	4.14	-3.412	.000	.35	
	Não	393	30.09	3.15				

Tabela 33. Diferenças na adaptabilidade de carreira em função dos planos para o futuro

Dimensões	Planos para o futuro	Escolha	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>D</i>	
CAAS	Ir para universidade	Sim	243	119.92	11.17	2.297	.000	.21	
		Não	247	117.52	11.96				
	Frequentar curso formação	Sim	56	120.11	13.30	.952	.076	.13	
		Não	434	118.53	11.40				
	Ir trabalhar	Sim	122	115.24	12.84	-3.855	.000	.39	
		Não	368	119.86	10.98				
	Estar indeciso/a	Sim	76	116.80	12.31	-1.561	.048	.19	
		Não	414	119.06	11.48				
	Preocupação	Ir para universidade	Sim	243	30.02	3.16	2.445	.001	.22
			Não	247	29.28	3.50			
Frequentar curso formação		Sim	56	29.86	3.28	.503	.890	.07	
		Não	434	29.62	3.36				
Ir trabalhar		Sim	122	28.94	3.94	-2.686	.000	.26	
		Não	368	29.87	3.10				
Estar indeciso/a		Sim	76	28.96	3.68	-1.941	.010	.23	
		Não	414	29.77	3.28				
Controlo		Ir para universidade	Sim	243	29.96	3.43	.907	.746	.08
			Não	247	29.70	3.07			
	Frequentar curso formação	Sim	56	30.05	3.59	.550	.296	.07	
		Não	434	29.80	3.21				
	Ir trabalhar	Sim	122	29.44	3.31	-1.514	.133	.16	
		Não	368	29.96	3.23				
	Estar indeciso/a	Sim	76	29.01	3.27	-2.389	.497	.30	
		Não	414	29.98	3.23				
	Curiosidade	Ir para universidade	Sim	243	29.81	3.04	2.725	.000	.24
			Não	247	29.00	3.59			
Frequentar curso formação		Sim	56	29.77	3.78	.869	.289	.12	
		Não	434	29.35	3.29				
Ir trabalhar		Sim	122	28.43	3.97	-3.764	.000	.36	
		Não	368	29.72	3.05				
Estar indeciso/a		Sim	76	29.22	3.39	-.505	.213	.06	
		Não	414	29.43	3.34				
Confiança		Ir para universidade	Sim	243	30.13	3.42	1.894	.058	.17
			Não	247	29.55	3.37			
	Frequentar curso formação	Sim	56	30.43	3.71	1.379	.211	.19	
		Não	434	29.76	3.36				
	Ir trabalhar	Sim	122	28.43	3.83	-5.407	.000	.53	
		Não	368	30.30	3.12				
	Estar indeciso/a	Sim	76	29.60	3.26	-.650	.830	.08	
		Não	414	29.88	3.43				

No que concerne aos planos para o futuro (ver Tabela 33), observaram-se diferenças estatisticamente significativas no plano “Ir para universidade” relativamente à CAAS ( $t = 2.297, p < .000; d = .21$ ), Preocupação ( $t = 2.445, p < .001; d = .22$ ), Curiosidade ( $t = 2.725, p < .000; d = .24$ ) e Confiança ( $t = 1.894, p < .058; d = .17$ ). Quanto ao plano “Frequentar curso de formação”, as diferenças estatisticamente significativas observadas foram pequenas. No que diz respeito ao plano “Ir trabalhar”, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na CAAS ( $t = -3.855, p < .000; d = .39$ ), Preocupação ( $t = -2.686, p < .001; d = .26$ ), Controlo ( $t = -1.514, p < .133; d = .16$ ), Curiosidade ( $t = -3.764, p < .000; d = .36$ ) e Confiança ( $t = -5.407, p < .000; d = .53$ ). Em relação ao plano “Estar indeciso”, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas ao nível da CAAS ( $t = -1.561, p < .048; d = .19$ ) e da Preocupação ( $t = -1.941, p < .010; d = .23$ ).

### 4.3.3. Discussão dos resultados

Tendo recorrido a um instrumento já adaptado para a população portuguesa (*CAAS Portugal Form*: Duarte, M. E. et al., 2012), este revelou-se adequado na recolha de informação relativamente às variáveis analisadas. Calculámos as estatísticas descritivas (médias e desvios-padrão) para a escala e as subescalas. Os participantes deste estudo revelaram possuir uma elevada adaptabilidade de carreira tendo em conta a média obtida com a escala global. Em relação às médias das subescalas, confiança e controlo foram as que atingiram valores mais elevados de média.

Pelos índices de precisão apurados, concluímos que a escala se revelou psicometricamente adequada, apresentando um nível bom de consistência interna variando entre aceitável e ótimo na avaliação da adaptabilidade de carreira expressa pelos estudantes e situando-se dentro dos níveis considerados aceitáveis para efeitos de investigação (Nunnally & Bernstein, 1994). Todos os resultados obtidos com a nossa amostra foram superiores aos resultados apresentados por Duarte, M. E. e colaboradores (2012), mas similares no que diz respeito às subescalas Curiosidade e Confiança a registarem os valores mais elevados.

Com o intuito de avaliar em que medida os resultados da escala são indicativos do constructo teórico subjacente, considerámos as correlações entre as subescalas do instrumento e entre estas e a escala global através do coeficiente de correlação de *Pearson*. Constatámos que as correlações extraídas variavam entre moderadas e altas, alcançando e ultrapassando o nível de significância estatística convencional (Pestana & Gageiro, 2003). Em nossa opinião, estes resultados confirmam o valor avaliativo da adaptabilidade de carreira na área da educação como indicado por alguns investigadores internacionais (e. g., Duarte, M. E. et al., 2012).

Por fim, realizámos testes *t* de *Student* com o propósito de determinar o impacto de variáveis e vocacionais e do percurso educativo na adaptabilidade de carreira dos estudantes a frequentar o 11º

ano de escolaridade. Quanto ao percurso educativo, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na CAAS e nos seus quatro recursos. Os estudantes que frequentavam o percurso de prosseguimento de estudos revelaram possuir valores mais elevados de adaptabilidade de carreira em relação aos colegas que frequentavam o percurso de dupla certificação. Quanto às retenções escolares, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na CAAS e subescalas. Os estudantes que nunca tinham reprovado revelaram possuir valores mais elevados na adaptabilidade de carreira quando comparados com os colegas que tinham reprovado pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar.

No que concerne às variáveis vocacionais, mais concretamente aos motivos de escolha do percurso, os estudantes que queriam frequentar a universidade revelaram possuir níveis superiores de adaptabilidade de carreira, nomeadamente ao nível da Confiança, Curiosidade e Preocupação, quando comparados com os seus colegas que não queriam frequentar a universidade (pelo menos para já). No que concerne ao motivo “Influência dos amigos”, os participantes que não sofriam essa influência manifestaram maiores níveis de adaptabilidade de carreira, especificamente na dimensão preocupação, em relação aos sujeitos que sentiam a influência dos amigos. Parece-nos que quanto maior é essa influência percebida, menor a preocupação com a carreira dos estudantes. Relativamente ao motivo “Influência de familiares”, as diferenças observadas foram baixas sendo que estes estudantes parecem não sofrer essa influência. Quanto ao motivo “Querer ir trabalhar”, os estudantes que não queriam ir trabalhar (de imediato) revelaram possuir níveis mais elevados de adaptabilidade de carreira, principalmente ao nível de Confiança, Curiosidade e Controlo do que os seus colegas que queriam começar já a trabalhar.

No que concerne aos planos para o futuro, os estudantes que desejavam “ir para a universidade” revelaram possuir níveis superiores de adaptabilidade de carreira, nomeadamente ao nível da Confiança, Curiosidade e Preocupação, quando comparados com os seus colegas que não queriam frequentar a universidade (pelo menos para já). Quanto ao plano “Frequentar curso de formação” as diferenças observadas foram pequenas, revelando que os estudantes preferem (pelo menos para já) não frequentar cursos de formação. No que diz respeito ao plano “Ir trabalhar”, os estudantes que não queriam ir trabalhar (de imediato) revelaram possuir níveis mais elevados de adaptabilidade de carreira, principalmente ao nível de Confiança, Curiosidade e Controlo do que os seus colegas que queriam ir já trabalhar. Em relação ao plano “Estar indeciso/a”, os estudantes que sabiam o que desejavam manifestaram possuir níveis elevados de adaptabilidade de carreira, nomeadamente de preocupação em relação aos colegas que estavam indecisos. Procedeu-se ao cálculo do tamanho do efeito de todas as diferenças das variáveis vocacionais e do tipo de percurso educativo na adaptabilidade de carreira através do teste *d* de Cohen. Verificou-se que o efeito da magnitude que separa os dois grupos variava entre muito pequeno (.02) e pequeno (.39), para todas essas diferenças, apesar de estatisticamente significativas. A exceção verificou-se no plano para o futuro “Ir trabalhar” que obteve um efeito médio de magnitude que separa os dois grupos ( $d = .53$ ) na dimensão Confiança.

## 4.4. Estudo das Diferenças Relativas ao Ano Frequentado<sup>10</sup>

### 4.3.1. Análise Estatística dos Dados

No que se refere à análise dos dados, após a obtenção das estatísticas descritivas e das estimativas de precisão das diferentes variáveis em estudo (cf. secção Instrumentos), efetuou-se uma MANOVA mista (com medidas repetidas num fator) nas dimensões da adaptabilidade de carreira. Todas as análises estatísticas reportadas neste trabalho foram efetuadas com o programa *IBM SPSS* para *Windows* versão 25. Os fatores principais considerados no plano de investigação foram o tipo de ensino (ensino de tipo académico vs. ensino profissional), o sexo (masculino vs. feminino) e o tempo (11º vs. 12º ano). Todavia, como as estatísticas oficiais geralmente mostram que os alunos das vias profissionais são mais velhos e têm maior número de retenções escolares do que os alunos do ensino de tipo académico decidimos executar algumas análises preliminares nestas variáveis, para se determinar a necessidade da sua inclusão no modelo de forma a controlar estatisticamente potenciais efeitos confundidores. Para além das duas variáveis mencionadas decidimos, sempre com o propósito de controlar o potencial viés de variáveis sociodemográficas nas pontuações da adaptabilidade de carreira, analisar previamente a associação do local de residência, da nacionalidade e do nível socioeconómico (NSE) com o tipo de ensino frequentado pelo estudante. De facto, as análises revelaram a presença de alguns desses efeitos, constatando-se, por exemplo, que os alunos do ensino de tipo académico têm uma média de idades mais baixa que os alunos da via profissional ( $t(488) = -8.33, p < .001, d = .75$ ), que há uma associação entre a retenção escolar e o tipo de ensino frequentado ( $\chi^2(1) = 92.72, p < .001$ ),  $\phi$  Cramer = .44; 138 alunos do ensino profissional (vs. 36 do ensino de tipo académico) referem ter uma ou mais retenções no seu histórico escolar. O nível socioeconómico também está associado com o tipo de ensino frequentado pelo respondente ( $\chi^2(2) = 105.63, p < .001$ ,  $\phi$  Cramer = .46); alunos com estatuto socioeconómico mais baixo frequentam em maior percentagem o ensino profissional. Finalmente, não houve qualquer evidência de que as variáveis zona de residência e nacionalidade do estudante estão associadas ao tipo de ensino frequentado. De seguida procurámos averiguar se as variáveis sinalizadas acima como estatisticamente significativas estariam igualmente associadas com as dimensões da adaptabilidade de carreira. Estas análises mostraram que tal é verdadeiro somente para as retenções escolares e o nível socioeconómico do aluno. Assim, considerando o padrão dos resultados apurado nas análises preliminares, as duas variáveis em causa foram inseridas como fatores inter-sujeitos

---

<sup>10</sup> Este estudo baseia-se, com ligeiras alterações, na publicação:

Duarte, F. C., Paixão, M. P., & Silva, J.T. (2020). Diferencias en la adaptabilidad de la carrera en dos momentos de la enseñanza secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(2), 115-126.

conjuntamente com o tipo de ensino e o sexo no plano estatístico de forma a controlarem-se os seus potenciais efeitos confundidores nas medidas de adaptabilidade.

### 4.3.2. Apresentação de resultados

Na Tabela 34, encontram-se as médias e os desvios-padrão das dimensões da adaptabilidade de carreira, desagregadas em função do sexo, do tipo de ensino e do tempo. Começando por analisar descritivamente as médias nas medidas da adaptabilidade de carreira nos dois momentos temporais, no geral, constata-se que (1) as pontuações dos alunos do ensino de tipo académico aumentaram em todas as dimensões no (T2) enquanto o inverso acontece nos alunos do ensino profissional (e.g., todos os valores são mais altos no T1); (2) as pontuações dos rapazes são, excetuando a dimensão confiança, ligeiramente superiores no T2 relativamente ao T1; já nas raparigas observaram-se pontuações mais elevadas no T2 apenas na dimensão controlo. A exceção verifica-se no percurso profissional para o sexo feminino, cujos valores médios foram ligeiramente inferiores em todas as subescalas.

Tabela 34. Médias e desvios-padrão em função do tipo de ensino, do sexo e do tempo (T1 – T2)

	Ensino			
	Regular		Profissional	
Dimensões da Adaptabilidade	Masculino <i>M (DP)</i>	Feminino <i>M (DP)</i>	Masculino <i>M (DP)</i>	Feminino <i>M (DP)</i>
Preocupação (T1)	30.34 (2.22)	29.84 (3.48)	29.28 (3.79)	29.17 (3.59)
Controlo (T1)	30.30 (2.15)	29.96 (3.67)	29.88 (3.35)	29.05 (3.52)
Curiosidade (T1)	30.29 (1.89)	30.72 (3.18)	29.00 (3.96)	28.53 (3.55)
Confiança /T1)	30.94 (2.02)	30.12 (3.50)	29.61 (3.56)	29.68 (3.81)
Preocupação (T2)	30.40 (2.28)	30.18 (2.81)	29.29 (3.92)	28.77 (4.08)
Controlo (T2)	30.80 (2.15)	30.04 (2.82)	29.81 (3.49)	28.80 (4.24)
Curiosidade (T2)	30.52 (2.18)	30.14 (2.39)	28.94 (3.72)	28.30 (4.21)
Confiança (T2)	30.85 (2.13)	30.39 (2.78)	29.28 (3.62)	29.01 (2.44)

A significância estatística dos efeitos dos distintos fatores foi determinada através da aplicação da MANOVA às pontuações obtidas nas quatro dimensões de adaptabilidade. O exame dos efeitos no último procedimento envolveu uma análise de variância multivariada MANOVA intra-sujeitos baseado na estatística de teste Lambda de Wilk's (e correspondente  $F$  multivariado), mostrou que nenhuma das 15 interações incluídas no modelo satisfaziam o critério convencional de significância estatística (e.g.,  $p < .05$ ). O mesmo é verdadeiro para o efeito principal Tempo ( $\lambda = 998$ ,  $F(4, 432) = .221$ ,  $p = .93$ ,  $\eta^2_p = .002$ ), donde se conclui que as flutuações nos valores médios entre o 1º (T1)

e o 2º momento de avaliação (T2) são plausivelmente explicadas por efeitos aleatórios. De seguida analisaram-se os efeitos inter-sujeitos e, neste caso, também nenhuma das 11 interações examinadas se revelou estatisticamente significativa, mas dos quatro efeitos principais testados três mostraram significância estatística (o sexo foi a única exceção). Ambas as variáveis de controlo revelaram um efeito estatisticamente significativo, designadamente as retenções escolares ( $\lambda = .974$ ,  $F(4, 432) = 2.88$ ,  $p = .02$ ,  $\eta^2_p = .03$ ) e o NSE ( $\lambda = .959$ ,  $F(8, 864) = 2.28$ ,  $p < .02$ ,  $\eta^2_p = .02$ ). Finalmente, o tipo de ensino revelou-se também estatisticamente significativo ( $\lambda = .974$ ,  $F(4, 432) = 2.93$ ,  $p = .02$ ,  $\eta^2_p = .03$ ). De seguida, testes univariados focalizados em cada uma das dimensões da adaptabilidade de carreira permitiram delinear com maior precisão o padrão de resultados decorrente do *design* adotado. Em primeiro lugar, o efeito do fator relativo às retenções escolares mostrou-se estatisticamente complexo, uma vez que o efeito multivariado encontrado inicialmente não foi comprovado quando escrutinámos cada uma das medidas de adaptabilidade isoladamente. Algo distinto foi observado para o efeito do NSE, uma vez que esta variável revelou resultados estatisticamente significativos nas quatro dimensões de adaptabilidade de carreira: preocupação ( $F(2, 435) = 4.75$ ,  $p = .009$ ,  $\eta^2_p = .02$ ), controlo ( $F(2, 435) = 3.73$ ,  $p = .025$ ,  $\eta^2_p = .017$ ), curiosidade ( $F(2, 435) = 5.46$ ,  $p = .005$ ,  $\eta^2_p = .024$ ) e confiança ( $F(2, 435) = 3.65$ ,  $p = .027$ ,  $\eta^2_p = .016$ ). As comparações das médias subsequentes com base no ajustamento de Bonferroni, mostraram que as diferenças, em geral, existem entre os respondentes de NSE baixo e os outros dois grupos socioeconómicos, dependendo da variável de adaptabilidade em causa. No geral, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de NSE médio e elevado nas dimensões de adaptabilidade. Em todos os casos analisados os participantes de NSE baixo são os que reportam pontuações médias mais baixas nas medidas da adaptabilidade de carreira. Finalmente, quando examinámos o efeito do tipo de ensino encontrámos diferenças estatisticamente significativas nas dimensões preocupação ( $F(1, 435) = 4.29$ ,  $p = .039$ ,  $\eta^2_p = .01$ ), curiosidade ( $F(1, 435) = 7.38$ ,  $p = .007$ ,  $\eta^2_p = .017$ ) e confiança ( $F(1, 435) = 8.44$ ,  $p = .004$ ,  $\eta^2_p = .019$ ). Na dimensão controlo não encontrámos evidências de significância estatística ( $F(1, 435) = 1.53$ ,  $p = .22$ ,  $\eta^2_p = .003$ ). Em qualquer uma das dimensões da adaptabilidade de carreira os alunos do ensino de tipo académico reportaram médias mais elevadas do que os alunos do ensino profissional. Importa ainda referir, como última nota, que as estimativas do tamanho dos efeitos analisados (e.g., eta quadrado parciais,  $\eta^2_p$ ) são, em termos gerais, efeitos pequenos (a maioria da variância explicada pelos vários fatores varia entre 1%-3%).

### 4.3.3. Discussão dos resultados

Neste estudo, tivemos como principal objetivo avaliar as diferenças na adaptabilidade de carreira (preocupação, controlo, curiosidade e confiança) em dois momentos de frequência do ensino secundário (T1 = 11º ano e T2 = 12º ano de escolaridade) de alunos que se distinguem por frequentar cursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos no ensino superior (ensino de tipo académico) ou cursos predominantemente orientados para uma inserção mais rápida no mercado de trabalho (ensino de tipo profissionalizante). Estas duas modalidades têm objetivos e características bem conhecidas e proporcionam experiências de vida com potenciais efeitos diferenciais no desenvolvimento vocacional dos alunos (e.g., Gamboa, Paixão, Silva, & Taveira, 2020). O constructo de adaptabilidade de carreira foi a dimensão do comportamento vocacional que usámos nesta investigação para averiguar eventuais diferenças nas respostas de *coping* dos alunos que prosseguem modalidades de ensino distintas. A primeira hipótese (H1) incidia nas dimensões da adaptabilidade de carreira entre os dois momentos de avaliação (11º e 12º ano de escolaridade). Atendendo a que as mudanças no comportamento vocacional exigem algum tempo para se efetivarem e consolidarem não estávamos à espera de encontrar diferenças estatisticamente significativas nas médias nas duas avaliações realizadas. Esta hipótese foi completamente corroborada na presente amostra e os resultados são congruentes com os obtidos por Zacher (2014) num grupo de Australianos adultos e que foram testados com um intervalo de seis meses entre as medições. Do ponto de vista descritivo verificámos que as médias aumentaram ligeiramente nos alunos do ensino de tipo académico e baixaram ligeiramente no grupo do ensino profissional, mas a interação entre o tipo de ensino e o tempo não se revelou estatisticamente significativa.

Similarmente, indo ao encontro da nossa expectativa, confirmou-se a existência de diferenças significativas nas dimensões da adaptabilidade de carreira em função do tipo de percurso educativo (H2). Com efeito, verificaram-se diferenças em função do tipo de percurso do ensino secundário ao nível da preocupação (associada a uma atitude mais robusta de planeamento e de preparação para o futuro), da curiosidade (atitude facilitadora de um bom ajustamento entre o *self* e o mundo do trabalho) e da confiança (sugerindo uma maior capacidade para enfrentar desafios e resolver problemas), mas o tamanho do efeito dessas diferenças é, em geral, pequeno. Os estudantes do percurso de tipo académico revelaram possuir maior adaptabilidade de carreira quando comparados com os colegas do percurso profissional. Não havendo uma explicação teórica imediata para o padrão de resultados que encontrámos, no entanto, é plausível admitir que os alunos do ensino de tipo académico possam percecionar a transição no final da escolaridade obrigatória como mais incerta, ambígua e difícil que os seus pares do ensino profissional. A consciencialização dessas características faria com que os alunos do ensino de tipo académico ativassem mais intensamente os recursos da adaptabilidade de carreira do que os seus pares do ensino profissional. Em termos de implicações práticas os resultados do nosso estudo sugerem a necessidade de intervenções de carreira mais intensivas e seletivas com os estudantes do percurso profissional. Como referem Koen et al (2012), a intervenção com ênfase na adaptabilidade de carreira pode promover o aumento

global de preocupação, controlo, curiosidade e confiança nos estudantes e a ativação desses recursos psicossociais é útil enquanto instrumento de gestão de carreira que os indivíduos poderão usar ao longo da vida (Savickas & Porfeli, 2012).

Finalmente, neste estudo não se confirmou a hipótese de existência de diferenças na adaptabilidade de carreira em função do sexo (H3). Estes resultados são distintos dos reportados em alguns dos estudos internacionais de validação da CAAS nos quais foram observadas diferenças pontuais entre os sexos (e.g., Belga-Flamengo, Suíço-Germânico, Suíço-Francófono, Chinês, Macaense e Português). Todavia, importa sublinhar que as diferenças sexuais nesses estudos são, em geral, de pequena magnitude e, por isso, relativamente inócuas do ponto de vista de implicações práticas.

Das variáveis de controlo examinadas neste estudo verificámos que o NSE tem um efeito pequeno, mas estatisticamente significativo, nas dimensões da adaptabilidade de carreira. Os resultados mostram que os indivíduos de NSE baixo possuem menos estratégias de *coping*, do que os alunos de NSE médio e elevado, para enfrentarem os desafios associados com a transição do ensino secundário para o ensino superior e/ou para o mercado de trabalho. Considerando que há uma proporção mais elevada do que a esperada de alunos do ensino profissional com NSE baixo, parece evidente que este grupo está duplamente desfavorecido no processo de gestão de carreira, apresentando-se como um grupo prioritário para a aplicação de medidas seletivas de intervenção de carreira.

## 4.5. Síntese

Uma vez que se espera que as instituições de ensino secundário favoreçam, neste ciclo de formação, a inserção escolar e profissional dos seus estudantes, consideramos que o principal contributo destes estudos se situa no exame do papel da adaptabilidade de carreira para esse objetivo. Estes resultados remetem ainda para a relevância das perspectivas desenvolvimentista-contextualista (e.g., Vondracek & Profeli, 2008) e relacionais do desenvolvimento vocacional (e.g., Blustein, 2011; Flum, 2015; Richardson, 2012; Schultheiss, 2003), as quais sublinham a importância dos contextos proximais com que o indivíduo interage para a construção de trajetórias de desenvolvimento distintas. Mais especificamente, o primeiro estudo mostrou algumas diferenças estatisticamente significativas das variáveis vocacionais e do tipo de percurso educativo na adaptabilidade de carreira, mas o efeito da magnitude que separa os dois grupos variava entre muito pequeno e pequeno (exceto o plano para o futuro “Ir trabalhar” na dimensão Confiança que obteve um efeito médio de magnitude), e o segundo estudo mostrou que a participação dos alunos em contextos de formação mais ou menos orientados para o mercado de trabalho no curto prazo tem implicações a nível do desenvolvimento dos recursos de adaptabilidade de que dispõem para lidar com as tarefas de transição iminentes. Futuras investigações são necessárias com vista a obter informações válidas sobre os recursos da adaptabilidade de carreira (preocupação, controlo, curiosidade e confiança) dos jovens que frequentam o ensino secundário.

Quanto às implicações que este conjunto de estudos poderá ter na prática vocacional, salientamos a necessidade de se alargar a todo o ciclo de formação do secundário, mas com particular ênfase nos alunos do ensino profissional, intervenções de preparação, acompanhamento e reflexão acerca dos constructos da adaptabilidade de carreira e a sua ativação no desenvolvimento vocacional. A promoção da adaptabilidade em contextos de transição, nomeadamente apoiando a mobilização de recursos e atitudes pessoais de *coping*, pode ser uma das ferramentas com impacto no desenvolvimento de trajetórias de vida adaptativas (Duarte, M. E. et al., 2017). Neste âmbito, pensamos que deve ser dada particular importância ao papel dos professores, uma vez que podem ser os principais facilitadores dos processos de transição e inserção escolar e profissional. Os psicólogos da educação, por sua vez, devem ser capazes de enquadrar a intervenção vocacional numa perspectiva acentuadamente universal e preventiva e para esse objetivo, como sublinharam Duarte, M.E. e colaboradores (2009), devem estar preparados para intervir de forma programada com os alunos nos momentos normativos de transição, antes de estes se sentirem assoberbados com as dificuldades inerentes a essas transições e incapazes de efetuarem as escolhas, escolares ou profissionais, mais adequadas às suas potencialidades.

# CAPÍTULO 5 – ESTUDOS EM TORNO DE UM NOVO MODELO DA TEMPORALIDADE SUBJETIVA PARA O ENSINO SECUNDÁRIO

---

5.1. Resumo

5.2. Introdução

5.3. Estudo de Validação do Modelo

5.3.1. Análise Estatística aos Dados

5.3.2. Apresentação de resultados

5.3.3. Discussão dos resultados

5.4. Estudo das Diferenças Relativas ao Ano Frequentado

5.4.1. Análise Estatística aos Dados

5.4.2. Apresentação de resultados

5.4.3. Discussão dos resultados

5.5. Estudo Longitudinal e Teste do Modelo

5.5.1. Análise Estatística aos Dados

5.5.2. Apresentação de resultados

5.5.3. Discussão dos resultados

5.6. Síntese

## 5.1. Resumo

Nas últimas décadas, a investigação realizada tem permitido confirmar a importância que o estudo da organização da temporalidade subjetiva possui para a Psicologia ao nível da compreensão dos comportamentos e cognições humanas. No entanto, uma das dificuldades apontadas tem a ver com diversidade de instrumentos e modelos teóricos existentes tornando a tarefa da comparação dos resultados entre os diversos estudos existentes fortemente dificultada. Em Portugal é, ainda, escassa a investigação comparativa dos resultados de estudos sobre a organização da temporalidade subjetiva e o seu impacto em variáveis comportamentais e/ou trajetórias desenvolvimentais. O primeiro estudo tem como objetivo avaliar a estrutura dimensional obtida a partir de medidas existentes de diversas dimensões da temporalidade subjetiva, nomeadamente, o Zimbardo Time Perspective Inventory, a Future Time Perspective Scale e a Escala Visão Ansiosa do Futuro, do Inventário de Perspetiva Temporal. Considerando os resultados das análises prévias, nomeadamente análises exploratórias de componentes principais, definimos um modelo estrutural para os 37 itens provenientes dos três instrumentos de avaliação da temporalidade. As alterações efetuadas ao modelo convergiram numa solução final que mostrou uma qualidade de ajustamento global aceitável:  $\chi^2(597) = 1296.045$ ,  $p < .001$ , TLI = .904, CFI = .914, RMSEA = .049, IC 90% [.045, .053]. Este modelo será utilizado nos testes do modelo da adaptabilidade da transição do ensino secundário para o ensino superior ou mercado de trabalho e na identificação de eventuais especificidades em estudantes a frequentarem diferentes tipos de percursos educativos (ensino académico vs. dupla certificação). O segundo estudo, baseado num desenho longitudinal curto, tem como objetivo avaliar eventuais diferenças no perfil de temporalidade subjetiva dos estudantes, em dois momentos de frequência do ensino secundário (11º e 12º ano), tomando em consideração quer o percurso do ensino, quer o sexo. Utilizando o Modelo Multidimensional da Temporalidade Subjetiva (MMTS) para o Ensino Secundário, comparam-se as médias nas dimensões da temporalidade através de uma MANOVA mista 2x2x2 com medidas repetidas num fator. Os resultados apontam para diferenças significativas em algumas dimensões da temporalidade em função dos contextos estudados. O terceiro e último estudo tem como objetivo testar outros aspetos da validade dos resultados do modelo MMTS. Neste caso, foi realizada uma análise de clusters para a extração de perfis de adaptabilidade de carreira e de seguida investigámos se esta era uma variável preditora da temporalidade subjetiva. Os resultados obtidos sugerem a existência de diferenças estatisticamente significativas em algumas das variáveis da temporalidade subjetiva em função dos perfis de adaptabilidade de carreira (mais adaptados vs menos adaptados) e do tipo de percurso educativo (ensino académico vs dupla certificação). São discutidas as implicações dos estudos para a intervenção vocacional na transição do ensino secundário para o ensino superior e/ou mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** temporalidade subjetiva, ensino secundário, análise fatorial confirmatória, análise multivariada, análise de clusters, estudo longitudinal, adaptabilidade de carreira, intervenção vocacional.

## 5.2. Introdução

O tempo desempenha um papel fundamental para explicar o comportamento humano. Qualquer um dos modelos sobejamente conhecidos para avaliar a temporalidade subjetiva, embora partilhando a mesma família teórica, raramente é articulado com os outros na investigação da PT. O ZTPI, por exemplo, é tipicamente usado no campo da personalidade e da psicologia social, e a FTPS está predominantemente presente na área da psicologia da educação e da motivação, enquanto o ITP foi especificamente desenvolvido para o domínio da psicologia vocacional e do desenvolvimento de carreira. Por enquanto desconhece-se qualquer estudo que tenha examinado as possíveis inter-relações entre os fatores avaliados pelos três instrumentos. Esta lacuna constitui um obstáculo à construção de um corpo de conhecimentos consolidado e coerente no domínio da PT, inibindo o estabelecimento de pontos de ligação entre os diversos programas de investigação e, portanto, o usufruto dos avanços teóricos e metodológicos que se registam em cada uma das áreas. Uma limitação metodológica na investigação na PT no passado consistiu, precisamente, no seu confinamento a um modelo de medida preferido de operacionalização do constructo (por exemplo, o ZTPI) em detrimento de outros modelos igualmente pertinentes. Com o intuito de preencher essa lacuna elaboramos um conjunto de estudos em torno de um novo modelo da temporalidade subjetiva para o ensino secundário.

No primeiro estudo procurámos examinar as plausíveis comunalidades entre as principais medidas e modelos da PT e determinar quais os fatores comuns necessários para explicar a variabilidade nas respostas aos itens da PT. Com o objetivo de obter uma resposta empírica a esta questão submetem-se a análises fatoriais exploratórias e confirmatórias os itens provenientes das três medidas da PT acima referidas. O modelo encontrado, em termos gerais, revelou uma qualidade de ajustamento aceitável constituindo uma abordagem integrativa de diferentes facetas da temporalidade subjetiva. Adicionalmente, constitui uma proposta interessante para concetualizar a estrutura da temporalidade subjetiva no final da adolescência e, em particular, a relação de interdependência unindo as medidas operacionalizadas pelos três instrumentos referidos. O modelo então alcançado deu origem a um questionário, o Questionário Multidimensional da Temporalidade Subjetiva (QMTS).

No segundo estudo procurámos averiguar o impacto de vários contextos na PT (operacionalizada pelo QMTS). Assim, para além do contexto educativo dos estudantes (cursos científico-humanísticos – CCH *versus* cursos profissionais - CP) e do tempo (maior ou menor proximidade da transição do ensino secundário para o ensino superior e/ou mercado de trabalho – 11º ano *versus* 12º ano), avaliámos, ainda, o contexto de sexo (masculino *versus* feminino). Nas últimas décadas,

a investigação realizada tem permitido confirmar a importância que o estudo dos contextos de vida possui para a psicologia ao nível dos comportamentos e cognições (Andre, van Vianne, Peestma, & Oort, 2018; Kooji, Kanfer, Betts, & Rudolph, 2018; Paixão, Silva, Ortuño, & Cordeiro, 2013; Rudolph, Kooji, Rauvola, & Zacher, 2018; Seginer, 2009; Stolarski et al., 2015). Estes estudos abordaram tipicamente uma abordagem teórica fundada no modelo Pessoa×Contexto, visando representar simultaneamente o indivíduo e os múltiplos contextos no âmbito dos quais os indivíduos atuam revelando, como referem Vondracek e Porfeli (2008), toda a sua “complexidade e rica diversidade” (p. 211). São dois os contextos que nos interessam especificamente: o primeiro é o contexto de sexo e o segundo o dos percursos educativos no ensino secundário.

A organização do estudo baseou-se nas seguintes hipóteses: a temporalidade subjetiva (i.e., as médias nas dimensões avaliadas) mantém-se estável no tempo (11º ano *versus* 12º ano) (H1); existem diferenças estatisticamente significativas na temporalidade subjetiva em função do percurso escolar (H2); e, finalmente, existem diferenças estatisticamente significativas na temporalidade subjetiva em função do sexo (H3). Para além dos efeitos principais examinaram-se ainda os efeitos das interações entre as três variáveis contextuais (tempo, tipo de ensino e sexo), embora neste caso não se tenham formulado hipóteses *a priori*.

As diferenças atribuídas ao sexo são um tópico frequentemente examinado na psicologia e, como seria de esperar, a área da PT não é exceção. Herrera e Lens (2009), num estudo com jovens latino-americanos do Peru e Costa Rica, reportaram que os rapazes apresentavam uma PT de mais curto prazo, enquanto as raparigas tinham mais respostas de médio e longo prazo. Na mesma linha, Ortuño e Janeiro (2009), num estudo comparativo de duas medidas da PT, relataram que o sexo masculino apresentava valores ligeiramente inferiores em todas as dimensões da PT (exceto no PF), alcançando o limiar de significância estatística na dimensão Futuro. Estes resultados coincidem com os relatados por outros investigadores (e.g., Ortuño & Gamboa, 2009; Zimbardo & Boyd, 1999). Em geral, as investigações evidenciaram a existência de relações equívocas entre o sexo e variáveis da PT (Rudolph et al., 2018), sendo essas relações menos consistentes do que as obtidas para a idade ou para outros fatores sociodemográficos (e.g., Kooji et al., 2018). Baseando-se nestes dados, decidimos que seria apropriado, nesta fase, explorar detalhadamente a relação sexo-PT mais do que formular quaisquer hipóteses específicas sobre essa associação.

Os efeitos no desenvolvimento de carreira decorrentes da escolha de percursos educativos diferenciados ainda não estão suficientemente esclarecidos, mas extrapolando da literatura existente sobre as dimensões do emprego adolescente (e.g., Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007), podemos inferir que estes não sejam negligenciáveis, podendo, no entanto, ser tanto negativos como positivos. Alguns autores têm procurado elucidar os efeitos específicos dos estágios profissionais (experiências de trabalho inseridas no âmbito da formação educativa dos CP) no desenvolvimento de carreira (Gamboa et al., 2013; 2014; Gamboa et al., 2020) e, genericamente, relataram efeitos positivos em variáveis relevantes tais como exploração de carreira, quantidade de informação sobre

profissões, autoeficácia, etc. Infelizmente não encontramos quaisquer estudos que averiguassem a associação da PT com distintos percursos educativos, experiências de estágios em contexto laboral, ou ainda, com dimensões do emprego adolescente. Por isso, decidimos usar uma abordagem exploratória acerca da relação tipo de ensino-PT, mais do que formular quaisquer hipóteses específicas sobre essa associação.

Contrastando com esta prolífera produção sobre o sucesso académico dos estudantes, a nossa revisão revelou uma ausência praticamente total de investigações desenhadas para estudar o impacto do tipo de ensino secundário frequentado (regular versus profissional) no perfil de temporalidade subjetiva dos estudantes. Paralelamente, a investigação a nível internacional acerca da adaptabilidade de carreira tem sido bastante profícua nos últimos anos. No entanto, embora haja vários estudos publicados sobre o impacto da adaptabilidade de carreira e da temporalidade subjetiva na organização de trajetórias saudáveis em momentos normativos de transição, não há nenhum que estude o impacto conjunto destas variáveis. O modelo multidimensional da organização da temporalidade subjetiva para o ensino secundário, permite a sua utilização nos testes de perfis adaptabilidade (mais adaptados vs menos adaptados) na transição do ensino secundário para o ensino superior ou o mercado de trabalho e na identificação de eventuais especificidades em estudantes a frequentarem diferentes percursos educativos (ensino académico vs dupla certificação). Por conseguinte, no terceiro estudo foi nosso propósito testar essa hipótese.

## 5.3. Estudo de Validação do Modelo<sup>11</sup>

### 5.3.1. Análise Estatística dos Dados

No que se refere à análise de dados, inicialmente foram realizadas análises exploratórias aos diversos instrumentos que avaliam as dimensões da temporalidade subjetiva utilizados neste estudo, através do método de componentes principais, com recurso ao programa IBM *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 22). Posteriormente realizou-se uma análise fatorial confirmatória (AFC) ao modelo estrutural resultante dos instrumentos utilizados, com recurso ao *software Analysis of Moment Structures - AMOS* (versão 22). Na avaliação da qualidade dos modelos fatoriais confirmatórios tiveram-se em consideração os seguintes índices e respetivos valores de referência (Marôco, 2010):  $\chi^2/gl$ , CFI (*Comparative Fit Index*), RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation* <.08), P[rmsea < .05].

### 5.3.2. Apresentação de resultados

Em primeiro lugar são apresentados os resultados relativos às análises estruturais exploratórias dos três instrumentos da temporalidade subjetiva utilizados e, de seguida, apresentam-se os resultados referentes à Análise Fatorial Confirmatória (AFC). A análise exploratória consistiu na extração de componentes principais (ACP) e posterior rotação Varimax. Inicialmente realizaram-se algumas análises preliminares nos dados tendo-se obtido para a medida de KMO o valor de .933 e o teste de esfericidade de Bartlett ( $\chi^2 = 8539.813$ ;  $p < .001$ ) mostrou-se estatisticamente significativo; ambos os índices sugerem uma boa adequação amostral e a fatorabilidade da matriz de correlações (Pereira, 2004).

---

<sup>11</sup> Esta parte baseia-se com pequenas alterações na publicação:

Duarte, F. C., Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2020). A Organização da Temporalidade Subjetiva: Contributos para a identificação de perfis de adaptabilidade de carreira no ensino secundário. In M. O. Teixeira, I. Janeiro, C. Sampaio, A. D. Silva, & M. Bardagi. *Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Novos Contributos de Investigação e Prática*, (pp. 50-60). Braga: APCD Edições.

Tabela 35. Matriz fatorial em componentes principais, comunalidades e estimativas

Componentes	Itens	C1	C2	C3	C4	C5	C6	$h^2$	Estimativas AFC
C1	ZTPI 35	.618						.625	.700
	ZTPI 38	.594						.536	.669
	ZTPI 39	.791						.705	.813
	ZTPI 52	.609						.565	.674
	ZTPI 53	.663						.587	.734
	FTPS 16	.765						.645	.760
	FTPS 19	.816						.716	.823
	FTPS 18	.713						.581	.728
	FTPS 21	.685						.535	.686
	FTPS 22	.832						.748	.848
	FTPS 23	.794						.694	.983
	FTPS 24	.826						.754	.817
	FTPS 27	.733						.606	.744
C2	ZTPI 16		.534					.570	.725
	ZTPI 27		.702					.563	.541
	ZTPI 34		.681					.672	.716
	ZTPI 50		.681					.713	.822
	ZTPI 54		.604					.544	.600
C3	FTPS 9			.722				.568	.547
	FTPS 11			.548				.530	.704
	FTPS 12			.363				.515	.433
	FTPS 13			.573				.464	.502
	FTPS 14			.724				.604	.628
	FTPS 15			.618				.586	.703
C4	ZTPI 13				.719			.559	.498
	ZTPI 30				.477			.536	.485
	ZTPI 40				.655			.525	.505
	ZTPI 43				.474			.385	.538
	ZTPI 45				.501			.561	.599
	ZTPI 51				.610			.499	.646
C5	ZTPI 46					.627		.561	.711
	ZTPI 48					.716		.569	.549
	ZTPI 55					.705		.582	.523
C6	VAF 1						.440	.510	.477
	VAF 2						.793	.683	.606
	VAF 3						.697	.617	.597
	VAF 4						.779	.639	.773
Valores próprios ( <i>eigenvalues</i> )				11.6	2.5	2.0	1.7	1.5	1.4
Variância explicada				31.4	6.8	5.4	4.6	4.0	3.7
Alfa de Cronbach				.94	.82	.76	.71	.64	.67

Nota: C1 – Percepção da Incontrolabilidade (Presente Fatalista + Instrumentalidade); C2 – Passado Negativo; C3 – Valência; C4 – Futuro; C5 – Presente Hedonista; C6 – Futuro Ansioso

Na solução inicial extraíram-se seis componentes com valores próprios (*eigenvalues*) superiores a 1 que explicam 59.1% da variância total. Das componentes extraídas após rotação Varimax, e que podem ser examinadas na Tabela 35, a primeira denominou-se Percepção da Incontrolabilidade (Presente Fatalista e Instrumentalidade), sendo responsável por 31.4% da variância total; a componente 2, intitulada Passado Negativo, explica 6.8% da variância total; a componente 3, Valência, contribui com 5.4% para a variância total; a componente 4, Futuro, é responsável por 4.6% da variância total; a componente 5, Presente Hedonista, explica 4.0% da variância total; e, finalmente, a sexta componente, Futuro Ansioso, contribui com 3.7% da variância total. Pela análise das comunalidades é possível observar que a proporção de variância dos itens é bem explicada pelas componentes extraídas na análise. Os valores de consistência interna das componentes variam entre .64 e .94 (*Mediana* = .74). Em seguida, testámos o modelo resultante da análise de componentes principais (ACP), através do programa IBM AMOS (versão 22), com o método de estimação de máxima verosimilhança (ML). As estimativas (coeficientes de regressão/*loadings*) nos seis fatores variam entre .433 e .983 (referente ao último modelo ajustado) e são todas estatisticamente significativas (vide última coluna da Tabela 34).

A AFC mostrou que o primeiro modelo (mimetizando a estrutura derivada da ACP) não apresentava um ajuste global inteiramente adequado, pelo que foi necessário proceder a uma nova especificação do modelo tendo em conta os índices de modificação sugeridos pelo programa. De entre as sugestões de modificabilidade induzidas apenas se implementaram as alterações que possuíam sentido do ponto de vista substantivo (por exemplo, admitindo a correlação entre os termos de erro de itens com conteúdos semanticamente parecidos). Estas alterações convergiram numa solução final que mostrou uma qualidade de ajustamento global aceitável:  $\chi^2(597) = 1296.045, p = .001$ , TLI = .904, CFI = .914, RMSEA = .049, IC 90% [.045, .053].

### 5.3.3. Discussão dos resultados

O objetivo deste estudo era examinar a estrutura dimensional subjacente a três instrumentos de avaliação da temporalidade subjetiva. Para a concretização deste objetivo, primeiro efetuámos uma análise exploratória através da análise de componentes principais. A solução final inclui seis componentes com significado teórico. A inspeção das comunalidades mostrou que as componentes extraídas explicavam adequadamente a variabilidade nos itens, ultrapassando largamente o valor mínimo de .30, habitualmente sugerido na literatura (Pasquali, 2003). Cada um dos 37 itens correlacionou-se com uma das componentes definidas: Percepção da Incontrolabilidade, Passado

Negativo, Valor, Futuro, Presente Hedonista e Futuro Negativo. Na apreciação da consistência interna das componentes, os valores encontrados variavam entre 64 e 94, situando-se dentro dos níveis considerados aceitáveis e ótimos para efeitos de investigação (Nunnally & Bernstein, 1994). Com o intuito de credibilizar os resultados obtidos com a ACP, definimos e testámos um modelo estrutural (incluindo os seis fatores identificados) para os 37 itens provenientes dos três instrumentos de temporalidade subjetiva. O primeiro modelo não apresentou um ajuste global adequado, embora os coeficientes de regressão dos itens (cargas fatoriais) nos fatores fossem todos estatisticamente significativos e as correlações superiores a .40 (coeficientes estandardizados). Assim, procedeu-se a uma nova especificação do modelo tendo em conta os índices de modificação sugeridos pelo programa e as alterações que podiam ser fundamentadas teoricamente. Estas alterações produziram numa solução final que mostrou uma qualidade de ajustamento global aceitável, corroborando os resultados alcançados na análise descritiva-exploratória inicial.

## 5.4. Estudo das Diferenças ao Ano Frequentado

### 5.4.1. Análise Estatística dos Dados

No que se refere aos procedimentos da análise estatística dos dados, após a obtenção das estatísticas descritivas e das estimativas de precisão das diferentes variáveis em estudo, efetuámos uma MANOVA mista (medidas repetidas num fator) para comparar médias entre grupos em consonância com o plano de investigação delineado: 2(11<sup>o</sup> vs. 12<sup>o</sup> ano)x2(M vs. F)x2(CCH vs. CP).

### 5.4.2. Apresentação de resultados

Na Tabela 36 encontram-se as médias (e desvios-padrão) nas variáveis da temporalidade subjetiva desagregadas em função do sexo, tipo de ensino e tempo. De modo a equiparar as medidas, as pontuações originais foram previamente convertidas em pontuações *T* (média e desvio-padrão de 50 e 10 respetivamente). Uma primeira abordagem do padrão de resultados mostra que, em geral, os resultados estão próximos da média, quer no T1, quer no T2. No que diz respeito à variabilidade esta situa-se em torno de  $\pm 1 DP$ . Em termos de inferência estatística a análise multivariada da variância MANOVA 2x2x2 (medidas repetidas num fator) mostrou no caso dos efeitos inter-sujeitos, a inexistência de efeitos estatisticamente significativos para o sexo ( $\lambda = .97$ ,  $F(6, 450) = 2$ ,  $p = .06$ ,  $\eta_p^2 = .03$ ). Todavia, os efeitos do tipo de ensino ( $\lambda = .97$ ,  $F(6, 450) = 2.7$ ,  $p = .01$ ,  $\eta_p^2 = .04$ ) e da interação sexo×tipo de ensino ( $\lambda = .97$ ,  $F(6, 450) = 2$ ,  $p = .03$ ,  $\eta_p^2 = .03$ ) revelaram-se ambos estatisticamente significativos.

Tabela 36. Médias e desvios-padrão nos fatores da temporalidade considerando tempo, ensino e sexo

Fatores	Ensino			
	Científico-Humanístico		Profissional	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)
Perceção da Incontrolabilidade (T1)	49.5 (10.0)	46.7 (10.2)	50.9 (9.0)	54.2 (9.2)
Passado Negativo r (T1)	49.5 (11.0)	48.5 (10.4)	49.6 (9.9)	53.2 (7.7)
Presente Hedonista r (T1)	50.2 (10.3)	50.1 (10.3)	47.9 (10.5)	51.6 (9.2)
Valência r (T1)	50.0 (9.6)	49.2 (9.2)	48.6 (10.9)	52.4 (10.6)
Futuro r (T1)	50.6 (9.3)	50.1 (9.8)	47.8 (10.7)	52.1 (9.5)
Futuro Ansioso (T1)	51.3 (9.5)	49.1 (10.4)	50.7 (10.0)	49.8 (10.2)
Perceção da Incontrolabilidade (T2)	51.3 (10.0)	52.5 (10.8)	48.1 (8.8)	47.7 (9.3)
Passado Negativo r (T2)	49.1 (10.0)	48.6 (10.7)	50.3 (9.7)	52.3 (9.0)
Presente Hedonista r (T2)	50.1 (10.7)	49.6 (10.3)	49.3 (10.0)	51.2 (9.4)
Valência r (T2)	49.8 (10.0)	48.6 (8.6)	51.1 (10.7)	50.7 (10.8)
Futuro r (T2)	51.2 (9.1)	48.8 (9.8)	49.3 (10.4)	51.2 (10.5)
Futuro Ansioso (T2)	51.1 (9.7)	49.1 (10.0)	51.2 (10.8)	48.8 (9.1)

Nota: (1) Ensino: CCH  $n = 235$  ( $M = 98$ ,  $F = 137$ ); CP  $n = 224$  ( $M = 119$ ,  $F = 105$ ); (2) T1 = 11º ano, T2 = 12º ano; (3) Os valores são scores T ( $\mu = 50$ ,  $\sigma = 10$ )

No que diz respeito aos efeitos intra-sujeitos não se encontrou evidência de significância estatística para a variável tempo (T1 vs. T2) ( $\lambda = .999$ ,  $F(6, 450) = .09$ ,  $p = .997$ ,  $\eta_p^2 = .001$ ), para a interação tempo×sexo ( $\lambda = .99$ ,  $F(6, 450) = 1.11$ ,  $p = .36$ ,  $\eta_p^2 = .02$ ), ou, ainda, para a interação tempo×sexo×tipo de ensino ( $\lambda = .98$ ,  $F(6, 450) = 1.42$ ,  $p = .21$ ,  $\eta_p^2 = .02$ ). A interação tempo×tipo de ensino, em contrapartida, mostrou-se estatisticamente significativa ( $\lambda = .93$ ,  $F(6, 450) = 5.54$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .07$ ). A análise circunstanciada dos dois efeitos inter-sujeitos que se revelaram estatisticamente significativas (i.e., o efeito principal do tipo de ensino e da interação sexo×tipo de ensino) mostrou que a única diferença observada, no primeiro caso, se restringia às pontuações do PNr ( $F(1, 445) = 10.49$ ,  $p = .001$ ,  $\eta_p^2 = .02$ ). Os estudantes que frequentam CCH reportaram uma média PN inferior ( $M = 48.97$ ) à dos seus pares que frequentam CP ( $M = 51.34$ ); IC 95% [-3.81, -0.93].

O efeito da interação sexo×tipo de ensino, porém, foi mais ampliado do que o apurado acima, tendo-se verificado diferenças estatisticamente significativas na maioria dos fatores avaliados pelo QMTS. Mais especificamente, encontraram-se diferenças nos fatores de PI ( $F(1, 455) = 5.17, p = .02, \eta_p^2 = .01$ ), PNr ( $F(1, 455) = 5.89, p = .02, \eta_p^2 = .01$ ), PHr ( $F(1, 455) = 4.22, p = .04, \eta_p^2 = .01$ ) e Fr ( $F(1, 455) = 9.42, p = .002, \eta_p^2 = .02$ ). No fator de PI os rapazes dos CCH têm uma média mais elevada ( $M = 50.44$ ) do que os dos CP ( $M = 49.51$ ), enquanto o inverso é observado nas raparigas ( $M = 50.93; M = 49.60$ ). No fator PNr o padrão interativo é diferente do anterior: os rapazes dos CCH ( $M = 49.34$ ), os dos CP ( $M = 49.93$ ) e as raparigas dos CCH ( $M = 48.60$ ) reportaram médias mais baixas e muito similares, enquanto as raparigas dos CP são as que reportaram um valor médio mais alto neste fator ( $M = 52.75$ ). No fator PHr constata-se que as raparigas que frequentam os CP são as que apresentam uma pontuação média mais elevada ( $M = 51.36$ ), sobretudo quando comparado com a média dos rapazes que frequentam o mesmo tipo de percurso ( $M = 48.62$ ). Os rapazes ( $M = 50.16$ ) e as raparigas ( $M = 49.85$ ) dos CCH, por sua vez, mostram valores de PHr muito semelhantes e localizados a uma distância intermédia da reportada para os dois grupos anteriores. Finalmente, para o fator Fr o padrão dos resultados indica que os rapazes que frequentam os CCH ( $M = 50.92$ ) registam um valor médio mais elevado do que os rapazes dos CP ( $M = 48.58$ ); nas raparigas é exatamente o oposto que acontece: as que frequentam os CP registam um valor médio mais alto ( $M = 52.61$ ) do que as que frequentam os CCH ( $M = 49.43$ ).

No que diz respeito aos efeitos intra-sujeitos, como mencionámos acima, apenas a interação tempo×tipo de ensino mostrou significância estatística. Tal como prevíamos, os fatores do QMTS mostraram um nível (médio) elevado de estabilidade temporal entre as observações (aproximadamente um ano de intervalo). Isto revela que, em geral, as médias nos fatores da PT mantiveram-se praticamente inalteradas entre o 11º e o 12º ano de escolaridade. Todavia, um exame das autocorrelações mostra que a estabilidade obtida para as médias dos fatores não foi acompanhada por uma igual tendência na manutenção da posição de ordem de cada estudante no grupo em cada fator e nos dois momentos temporais. Pelo contrário, como mostram os coeficientes teste-reteste (autocorrelações) a variabilidade foi, em geral, bastante pronunciada: os  $r$ 's variaram, em termos absolutos, entre .19 (FA) e .44 (PI). Em particular, a correlação das pontuações T1-T2 no fator PI foi negativa (a única de todas as testadas que revelou esta característica); isto significa que os/as alunos/as que no 11º reportaram pontuações mais elevadas neste fator tenderam a apresentar pontuações mais baixas quando avaliados/as no 12º ano. Este resultado poderá ser melhor entendido pelo exame da interação tempo×tipo de ensino que, como vimos, é estatisticamente significativa. O efeito referido só foi encontrado nas pontuações do fator de PI ( $F(1, 455) = 30.10, p < .001, \eta_p^2 = .06$ ), sendo estatisticamente não significativa nos restantes fatores do QMTS. Esta interação mostra que enquanto nos estudantes dos CCH as pontuações médias de PI aumentam do T1 ( $M = 48.13$ ) para T2 ( $M = 51.91$ ), já o inverso se pode observar nas pontuações dos/as alunos/as que frequentam os CP uma vez que, neste caso, as pontuações médias diminuem

do T1 ( $M = 52.55$ ) para o T2 ( $M = 47.90$ ). Por outras palavras, os/as alunos/as que no 11º ano (T1) reportaram os resultados mais altos na variável são os que apresentam os valores médios mais baixos ao serem reavaliados quando frequentavam o 12º ano (T2).

### 5.4.3. Discussão dos resultados

Neste estudo, tivemos como principal objetivo avaliar se o percurso frequentado no ensino secundário e o sexo, dois fatores nucleares no contexto desenvolvimental dos jovens, estavam associados a diferenças nas variáveis da temporalidade subjetiva, em dois momentos do ensino secundário (T1 = 11º ano e T2 = 12º anos de escolaridade). Em termos de resultados importa referir que o/a aluno/a típico/a desta amostra apresenta valores nas variáveis da PT próximos dos valores normativos para a amostra testada, independentemente do sexo, tipo de ensino e tempo. Sendo um resultado perfeitamente expectável, tendo em conta que o estudo usa uma amostra da comunidade de alunos do secundário, todavia, a moderada restrição na variabilidade das respostas pode ter contribuído para atenuar a magnitude dos efeitos que registámos no estudo. As análises estatísticas revelaram uma série de efeitos inter- e intra-sujeitos, bem como ao nível das respetivas interações. Na discussão que faremos de seguida, focaremos sobretudo as interações devido ao especial valor de que se revestem a discussão dos resultados.

Iniciando a presente discussão pelos efeitos inter-sujeitos, é importante sublinhar o impacto da interação sexo×tipo de ensino na maioria dos fatores do MMTS (e.g., PI, PNr, PHr, Fr), embora a variabilidade explicada (magnitude do efeito) em todos eles, como referimos acima, fosse pequena (Cohen, 1988). O fator PI constitui uma faceta inovadora do MMTS de Duarte et al (2020) e este estudo apresenta pela primeira vez evidências do seu interesse para uma visão mais compreensiva da PT e das suas consequências comportamentais. Este estudo mostra que os rapazes dos CCH e as raparigas dos CP percecionam um maior grau de incontrolabilidade a respeito do futuro, quando comparados com os rapazes dos CP e as raparigas dos CCH. Uma explicação para este padrão de resultados pode relacionar-se com o modo distinto destes/as alunos/as perceberem potenciais ameaças ao seu desenvolvimento futuro em função de especificidades dos contextos escolares que frequentam. Por exemplo, os rapazes a frequentarem CCH parecem sentir a transição para o percurso superior como sendo mais difícil de concretizar do que as raparigas do mesmo tipo de ensino, talvez por sentirem mais dificuldade nessa transição. As raparigas dos CP, embora não se distinguindo dos rapazes desta tipologia de ensino em termos de rendimento académico, provavelmente sentem menor grau de controlo a respeito dos seus planos futuros por causa de

eventuais efeitos discriminatórios, reais ou imaginados, no acesso a profissões mais técnicas e tradicionalmente masculinas (Betz & Fitzgerald, 1987; Phillips & Imhoff, 1997).

As raparigas inseridas nos CP são as que apresentam média mais elevada no PNr refletindo uma visão aversiva do seu passado (Zimbardo & Boyd, 1999). Esta visão negativa a respeito do passado pessoal poderá traduzir arrependimento pelas decisões anteriores e pelo desejo de reverter alguns aspetos. A investigação anterior sobre este tópico (Zimbardo & Boyd, 1999) revela que a ruminação negativa está habitualmente associada com sintomatologia depressiva, ansiedade, baixa autoestima, pelo que estas raparigas poderão percecioner maiores dificuldades na transição que se avizinha. As raparigas dos CP podem, ainda, estar em maior risco no plano escolar e vocacional devido à pontuação mais elevada que apresentam no fator PHr. Este fator é caracterizado por uma orientação para apreciar, ter prazer e excitar-se com o momento presente sem pensar muito nas consequências futuras. Esta atitude correlaciona-se fortemente com a procura de novas sensações e de novas experiências e com baixo autocontrolo.

Em contraste com este retrato mais negativo que acabámos de esboçar para as raparigas dos CP, está a pontuação elevada que estas apresentam no fator Fr. Estas alunas (a par com os rapazes dos CCH) são as que apresentam médias mais elevadas na perceção do futuro, uma faceta habitualmente oposta à tendência hedonista e, caracterizada pela valorização do planeamento e da organização do comportamento presente em função de objetivos alcançáveis. Uma atitude positiva acerca do futuro é um fator protetor e de resiliência face às contrariedades da vida e por isso não é fácil compreender psicologicamente o modo como este é integrado com as outras visões mais negativas do seu autoconceito (maior incontrolabilidade, maior orientação para o PN e o PH). Interpretar esta complexidade psicológica é certamente uma matéria relevante que futuras investigações devem focar e salientar.

No que se refere aos efeitos intra-sujeitos apenas a interação tempo×tipo de ensino mostrou significância estatística e apenas no fator PI do MMTS. As médias do fator PI dos/as alunos/as dos CCH aumentaram entre o 11º e o 12º, enquanto as médias dos/as alunos/as dos CP seguiram uma tendência inversa. Embora a magnitude destes efeitos, à semelhança dos que foram relatados anteriormente, seja pequena, podemos inferir que os/as alunos/as dos CCH perspetivam a iminente transição como mais incerta e fora do seu controlo direto do que os seus pares que estão inseridos em percursos mais estruturados e alinhados com o ingresso mais rápido no mercado de trabalho. As experiências académicas e de trabalho (estágio) específicas do contexto educativo dos CP parecem ter ajudado estes/as alunos/as a reduzirem a perceção de que o futuro depende mais do destino, ou do acaso, do que a influência das ações individuais (Zimbardo & Boyd, 1999) e das atividades que se realizam no presente com vista a alcançar objetivos futuros (Husman & Lens, 1999). Pelo contrário, os/as alunos/as dos cursos predominantemente orientados para o prosseguimento dos estudos pós-secundários aumentaram a sua PI entre o 11º e o 12º ano sugerindo que a transição iminente depende não apenas de si, do seu esforço e capacidade, mas também de

elementos contextuais que escapam ao seu controlo (e.g., competição no acesso ao ensino superior, grau de dificuldade dos exames de acesso, sorte). Os resultados também mostraram que, apesar de haver estabilidade ao nível das médias dos seis fatores do MMTS esta não é acompanhada por idêntica constância nas posições de ordem dos/as alunos/as no 11º e no 12º ano. Este dado possui implicações práticas para a intervenção psicoeducativa com estes/as alunos/as revelando que o seu perfil nas variáveis da PT não é fixo e que pode ser modificado através de intervenções desenvolvidas com essa finalidade.

## 5.5. Estudo Longitudinal e Teste do Modelo

### 5.5.1. Análise Estatística dos Dados

A análise estatística dos dados contemplou uma análise de clusters para a extração de perfis de adaptabilidade de carreira e de seguida investigámos se esta, bem como o tipo de percurso educativo eram variáveis predictoras da temporalidade subjetiva.

### 5.5.2. Apresentação de resultados

Utilizámos o modelo multidimensional da organização da temporalidade subjetiva para o ensino secundário. Fizemos uma análise de clusters nas quatro dimensões da adaptabilidade de carreira e decidimos reter dois grupos: + adaptado e – adaptado. Todavia, conforme mostra a Tabela 37, a maioria, ou seja, 70% da amostra tem perfil + adaptado e somente 23% têm perfil – adaptado.

Tabela 37. Frequências do perfil de adaptabilidade de carreira e do percurso educativo nos dois clusters

		Perfil de adaptabilidade		Tipo de percurso	
		Frequências	%	Frequências	%
Válido	1	348	71.0	235	48.0
	2	111	22.7	224	45.7
	Total	459	93.7	459	93.7
Omissos		31	6.3	31	6.3
Total		490	100.0	490	100.0

Nota: Perfil de adaptabilidade: 1 = + adaptado, 2 = - adaptado; Percurso educativo: 1 = científico-humanístico, 2 = profissional

Fomos ver os efeitos multivariados da adaptabilidade de carreira (+ adaptados *vs.* – adaptados) e do percurso educativo (científico-humanístico *vs.* profissional) nas dimensões da temporalidade subjetiva. Pela análise da Tabela 38 pode verificar-se que o grupo + adaptado revela diferenças estatisticamente significativas ao nível das dimensões da temporalidade, especificamente na Perceção de Incontrolabilidade, no Futuro e na Valência. O efeito principal revelou-se estatisticamente significativo ( $\Lambda$  de Wilks' = .95;  $F[4,342]$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .05$ ).

Tabela 38. Impacto da adaptabilidade de carreira na temporalidade subjetiva

Fatores	Grupo + adaptado		Grupo - adaptado	
	M	DP	M	DP
Perceção da Incontrolabilidade	39.79	6.05	39.49	5.39
Passado Negativo r	18.01	4.92	17.36	4.75
Presente Hedonista r	11.66	2.44	11.72	2.12
Valência r	22.61	3.84	21.56	4.59
Futuro r	23.72	4.33	21.85	4.13
Futuro Ansioso	12.69	4.98	12.83	4.71

No que se refere ao tipo de percurso educativo, e que pode ser examinado na Tabela 39, quer o grupo do percurso científico-humanístico, quer o grupo do profissional revelaram diferenças estatisticamente significativas ao nível da Perceção da Incontrolabilidade. O efeito principal também se revelou estatisticamente significativo ( $\Lambda$  de Wilks' = .95;  $F[4,013]$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = .05$ ).

Tabela 39. Impacto do tipo de percurso educativo na temporalidade subjetivo

Fatores	Científico-Humanístico		Profissional	
	M	DP	M	DP
Perceção da Incontrolabilidade	40.89	6.18	38.48	5.31
Passado Negativo r	17.30	5.07	18.44	4.61
Presente Hedonista r	11.63	2.42	11.71	2.30
Valência r	21.96	4.07	22.78	4.72
Futuro r	23.20	3.81	23.34	4.18
Futuro Ansioso	12.70	4.87	12.75	4.97

### 5.5.3. Discussão dos resultados

Este estudo teve como objetivo testar o modelo da temporalidade subjetiva para o ensino secundário. Deste modo, determinámos perfis de adaptabilidade de carreira e analisámos o seu impacto, bem como do percurso educativo na temporalidade subjetiva. As diferenças verificadas na relação entre a organização da temporalidade subjetiva e a adaptabilidade de carreira vão, de certa forma, ao encontro da influência de fatores contextuais/relacionais no desenvolvimento vocacional. A relevância da investigação prende-se com a atualidade da problemática centrada na relação entre a adaptabilidade de carreira e a temporalidade subjetiva. Pensamos haver necessidade de se alargar a todos os anos do ensino secundário intervenções vocacionais de preparação, acompanhamento e reflexão acerca da temporalidade subjetiva e da adaptabilidade de carreira.

### 5.6. Síntese

Este modelo apresenta uma inovação importante relativamente às conceções dominantes da estrutura da temporalidade subjetiva no final da adolescência e acerca da relação de interdependência subjacente às medidas operacionalizadas pelos três instrumentos considerados neste trabalho (ZTPI, FTPS e IPT). Consideramos, por isso, que a presente proposta de um modelo multidimensional da temporalidade subjetiva pode ser um passo importante em direção a uma maior compreensão da estrutura conceptual e fatorial da PT e da sua configuração. Em futuras análises iremos usar os fatores identificados neste estudo em vez dos propostos para cada um dos instrumentos administrados. Estamos particularmente interessados em avaliar o potencial heurístico destes constructos aplicando as medidas para testar hipóteses sobre o papel da adaptabilidade de carreira na transição do ensino secundário para o ensino superior e/ou para o mercado de trabalho e na identificação de eventuais especificidades em estudantes a frequentarem diferentes tipos de percursos educativos (ensino académico *versus* dupla certificação). Este novo modelo multidimensional da temporalidade subjetiva constitui uma abordagem integrativa que avalia diferentes dimensões da temporalidade subjetiva igualmente importantes na compreensão do comportamento humano, a Orientação Temporal (nos termos inicialmente apresentados por Nuttin e Lens, em 1985) e a PTF (nos termos delineados por Husman & Lens, 1999).

Estudar a temporalidade subjetiva em alunos/as frequentando diferentes percursos educativos constitui um objetivo relevante para os cientistas sociais que desejem compreender de que maneira a sua organização pode potenciar a formação de trajetórias saudáveis em momentos normativos de transição da escolaridade obrigatória para o ensino superior e/ou o mercado de trabalho. O segundo

estudo testou pela primeira vez a validade heurística das hipóteses extraídas do novo modelo multidimensional da temporalidade subjetiva, um modelo integrativo de diferentes concepções teóricas da PT, que raramente foram articuladas na investigação até ao presente. Um dos principais méritos deste trabalho foi mostrar que o “novo” constructo de incontrolabilidade, combinando simultaneamente uma atitude fatalista e a descrença na eficácia das ações presentes para alcançar objetivos futuros, pode permitir compreender eventuais diferenças nos contextos sexo e tipo de ensino.

Quanto às implicações que estes estudos poderão ter na prática vocacional, salientamos a utilidade de se avaliar o espectro de fatores de temporalidade, usando instrumentos como o QMTS como ponto de partida para a elaboração de programas e atividades psicoeducativas que contribuam para diminuir as perceções de incontrolabilidade, desconstruir as visões fatalistas do futuro e reestruturar cognitivamente as concepções negativas do passado que parecem dificultar a mobilização de estratégias adaptativas dos jovens que têm de lidar com transições de vida. A identificação de objetivos e o desenvolvimento de projetos para o futuro, consubstanciados numa temporalidade subjetiva extensa e complexa, por se encontrarem associados ao sucesso e bem-estar, deverão ser especialmente promovidos.



## Conclusão

---

A presente investigação enquadra-se no domínio científico da Psicologia da Educação, mais especificamente na área do desenvolvimento vocacional e de carreira. O interesse pelo tema, “Adaptabilidade de Carreira e Temporalidade no Ensino Secundário: Estudo com alunos das vias científica-humanística e profissional” resulta de duas razões: 1) a sua atualidade, pela extensão da escolaridade obrigatória para doze anos (Lei nº 85/2009, 27 de agosto) e pela possibilidade dada aos estudantes na escolha dos seus percursos escolares (Decreto-lei nº 139/2012, 5 de julho); e 2) a sua relevância científica, uma vez que a adaptabilidade de carreira e a temporalidade podem desempenhar um papel organizador no desenvolvimento de trajetórias de vida e de carreira em momentos normativos de transição para o ensino superior e/ou para o mercado de trabalho.

O Ensino Secundário, no âmbito do Sistema Educativo Português, constitui-se como um percurso de formação com a duração de três anos (10º, 11º e 12º anos de escolaridade). Os/As alunos/as do ensino secundário passam por duas das transições mais relevantes e desafiantes do sistema educativo pré-universitário - a transição do ensino básico para o ensino secundário – e, durante este último ciclo de estudos são confrontados com vários desafios onde a sua adaptação à mudança contribuirá para o sucesso das transições seguintes, quer para o ensino superior, quer para o mercado de trabalho, e determinará, em grande parte, o sucesso das futuras opções escolares e profissionais (Cordeiro, Paixão, Lens, Lacant, & Luyckx, 2018). Após concluírem o ensino básico (9º ano), os/as jovens dispõem de várias opções para prosseguirem os seus estudos no ensino secundário. As duas principais opções com que são confrontados são as seguintes: ingressar no ensino secundário com certificação escolar (via científico-humanística) ou, em alternativa, frequentar percursos de dupla certificação (via profissional). Enquanto a primeira opção se direciona sobretudo aos estudantes que pretendem seguir os estudos após concluírem a escolaridade obrigatória (12º ano), a segunda opção representa um dos percursos de nível secundário caracterizado por uma forte ligação com o mundo profissional.

Neste contexto, ganham particular relevo as iniciativas destinadas à promoção do desenvolvimento vocacional e de carreira uma vez que, no âmbito das atuais exigências do mercado de trabalho, a formação técnica e científica parece já não ser suficiente para garantir o acesso ao emprego (e.g., Gamboa et al., 2014; Savickas, 2011; Van der Heijde & Van der Heijden, 2005). É nesta linha de pensamento que a promoção da adaptabilidade de carreira é um dos objetivos identificados nas intervenções de carreira inovadoras, preconizada no novo modelo de aconselhamento *life designing model* (Savickas et al. 2009). Nesta perspetiva, e por se reconhecer cada vez mais o papel central e organizador da agência individual na organização do comportamento vocacional (e.g., Gamboa et al. 2014; Nurmi et al., 2002; Salmela-Aro, 2001), as dimensões da adaptabilidade de carreira são apontadas como ferramentas essenciais no desenvolvimento de carreira (e.g., Savickas et al. 2009; Rottinghaus et al., 2012), muito em particular para os estudantes que se encontram a finalizar o ensino secundário.

De igual modo, a organização da temporalidade subjetiva ganha particular relevo uma vez que a investigação tem permitido confirmar a sua importância ao nível de diversos comportamentos, cognições e formas de regulação emocional (e.g., Andre et al., 2018; Husman & Shell, 2008; Lens et al., 2012; Zimbardo & Boyd, 1999). De facto, a investigação realizada nas últimas décadas tem permitido confirmar a importância que o estudo dos contextos de vida, tal como são percebidos pelos sujeitos, que lhes atribuem diferentes significados, possui para a psicologia ao nível dos comportamentos e cognições, nomeadamente as que se referem à organização da temporalidade subjetiva (Andre et al., 2018; Kooji et al., 2018; Paixão et al., 2013; Rudolph et al., 2018; Seginer, 2009; Stolarski et al., 2015). Estes estudos adotaram tipicamente uma abordagem teórica fundada no modelo Pessoa×Contexto, visando representar simultaneamente o indivíduo e os múltiplos contextos no âmbito dos quais os indivíduos atuam revelando, como referem Vondracek e Porfeli (2008), toda a sua “complexidade e rica diversidade” (p. 211).

Pelo exposto, pensamos que estudar o impacto conjunto da adaptabilidade de carreira e da temporalidade na organização de trajetórias saudáveis, conduzirá à necessidade de compreender de que forma estas variáveis psicológicas se interrelacionam e podem influenciar as atitudes e os comportamentos de jovens em processos de transição, bem como constituirá uma mais valia devido à insuficiência de estudos que avaliem, na atualidade, o impacto conjunto destas variáveis.

Para a concretização dos objetivos e das hipóteses conceptuais e operacionais formuladas na presente investigação, adaptámos e validámos para a população Portuguesa um instrumento sobre eus possíveis ocupacionais e procedemos à análise aprofundada e refinamento das propriedades psicométricas da escala esperança de trabalho. Realizámos diversos estudos recorrendo a procedimentos de análise fatorial exploratória e confirmatória com as variáveis psicológicas mencionadas, adaptabilidade de carreira e temporalidade analisando, ainda, o impacto de variáveis sociodemográficas, educativas e vocacionais nessas variáveis psicológicas, bem como a evolução da adaptabilidade de carreira e da temporalidade na interação grupo-tempo (estudantes *versus* ano frequentado). Procurámos aprofundar o conhecimento em torna das qualidades do estágio percebidas pelos estudantes da via profissional utilizando procedimentos de análise fatorial exploratória e confirmatória relativamente à medida utilizada para analisar esta dimensão, tendo, ainda, avaliado o impacto de variáveis sociodemográficas e vocacionais na qualidade do estágio, bem como as diferenças da qualidade percebida do estágio em dois momentos de frequência do ensino secundário (11º ano *versus* 12º ano).

Para além das variáveis mencionadas decidimos, sempre com o propósito de controlar o potencial viés de variáveis sociodemográficas e educativas nas pontuações da adaptabilidade de carreira e da temporalidade, analisar previamente a associação do local de residência, da nacionalidade e do nível socioeconómico (NSE) com o tipo de ensino frequentado pelo estudante. De facto, as análises revelaram a presença de alguns desses efeitos, constatando-se, por exemplo, que os alunos que frequentam os percursos científico-humanísticos apresentam uma média de idades mais baixa que os alunos que frequentam a via profissional e que há uma associação entre a retenção escolar e o tipo de ensino frequentado desfavorável aos estudantes que frequentam a via profissional, pois

tendem a ter mais retenções. O nível socioeconómico também está associado com o tipo de ensino frequentado pelo respondente: alunos/as com estatuto socioeconómico mais baixo frequentam em maior percentagem o ensino profissional. Finalmente, não houve qualquer evidência de que as variáveis zona de residência e nacionalidade do estudante estivessem associadas ao tipo de ensino frequentado.

Propusemos o Modelo Multidimensional da Temporalidade Subjetiva para o ensino secundário que apresenta uma inovação importante relativamente às conceções dominantes relativamente à estrutura da temporalidade subjetiva no final da adolescência, bem como à relação de interdependência existente entre as medidas operacionalizadas pelos três instrumentos considerados neste modelo (ZTPI, FTSP e IPT). Pensamos que este novo modelo poderá constituir um passo importante em direção a uma maior compreensão da estrutura conceptual e fatorial da PT e da sua configuração no final da adolescência, quando os/as jovens enfrentam um importante período de transição. Com base neste modelo identificámos perfis de adaptabilidade de carreira (mais adaptados *versus* menos adaptados) e procurámos compreender se a adaptabilidade se constituía como uma variável da preditora da temporalidade subjetiva. Este novo modelo de avaliação da temporalidade subjetiva corporizou-se no Questionário Multidimensional da Temporalidade Subjetiva composto por 37 itens distribuídos por 6 dimensões: Perceção da Incontrolabilidade (que inclui o Presente Fatalista do ZTPI e a Instrumentalidade da FTSP), Passado Negativo, Presente Hedonista, Valência, Futuro e Futuro Ansioso.

Esta investigação visou estudar as inter-relações entre a adaptabilidade de carreira e a temporalidade em estudantes do ensino secundário frequentando dois tipos de percursos educativos – percurso de prosseguimento de estudos ou via científica-humanística e percurso de dupla certificação ou via profissional –, sendo este um objetivo relevante para os psicólogos que desejem compreender de que maneira a sua organização pode potenciar a formação de trajetórias saudáveis em momentos normativos de transição da escolaridade obrigatória para o ensino superior e/ou para o mercado de trabalho. Os momentos de transição são fundamentais por se constituírem como oportunidades privilegiadas de organização psicológica, tanto ao nível das relações interpessoais como ao nível do desempenho de tarefas de desenvolvimento e dos diferentes papéis sociais (Leitão, Paixão, Silva, & Miguel, 2000). Um dos principais méritos desta investigação foi mostrar que no Modelo da Multidimensional da Temporalidade Subjetiva o “novo” constructo da incontrolabilidade, combinando simultaneamente uma atitude fatalista e a descrença na eficácia das ações presentes para alcançar objetivos futuros, pode permitir compreender eventuais diferenças nos contextos tipo de percurso educativo, bem como quando são consideradas algumas variáveis sociodemográficas e vocacionais.

Em futuras investigações e assinalando desde já uma das principais limitações da investigação que aqui apresentamos sugerimos a possibilidade de alargar a amostra a estudantes de diferentes anos de escolaridade (começando esta análise em momentos mais precoces do trajeto educativo) e provenientes de outras regiões de Portugal (e não apenas a região Centro), no sentido de permitir o esclarecimento em profundidade do papel organizador conjunto da adaptabilidade de carreira e da

temporalidade subjetiva no desenvolvimento vocacional dos jovens, sobretudo em momentos normativos de transição. Como referem Paixão e Silva (2001) são necessárias mais pesquisas sobre o papel da PT em momentos críticos de transição, uma vez que a PT se reveste de primordial importância durante a adolescência e a idade emergente quando decisões relevantes de âmbito vocacional têm necessariamente que ser tomadas. Os trabalhos desenvolvidos por Zimbardo e Boyd (1999) sobre a PT, integrando outras perspectivas (Coscioni, Teixeira, Damásio, Dell'Áglio, & Paixão, 2020), poderão ser úteis para melhor se compreender as trajetórias desenvolvimentais dos alunos do ensino secundário uma vez que ajudam potencialmente a compreender a antecipação, dos pontos de vista estrutural e de conteúdo, das experiências futuras percebidas por estes/as jovens. Adicionalmente, as duas modalidades do ensino secundário tidas em consideração nesta investigação têm objetivos e características bem conhecidos e proporcionam experiências de vida com potenciais efeitos diferenciais no desenvolvimento vocacional dos/as alunos/as (Gamboa et al., 2020).

Quanto às implicações que esta investigação poderá ter na prática vocacional, salientamos a necessidade de se alargar a todo o ciclo de formação secundária intervenções de preparação, acompanhamento e reflexão acerca dos constructos da adaptabilidade de carreira e da temporalidade subjetiva. Os estudantes mais conscientes das suas escolhas exploram com maior frequência as hipóteses profissionais existentes, envolvem-se ativamente em atividades de planeamento e gestão de carreira inerentes à transição.

Os alunos que frequentam a via científica-humanística parecem analisar os seus comportamentos vocacionais mais para o *self* do que os alunos que frequentam a via profissional. Este aspeto poderá justificar-se pelas características diferenciais destes dois tipos de percursos do ensino secundário. O tipo de ensino praticado na via científico-humanística proporciona mais atividades de reflexão centradas no *self*, e prepara os jovens para uma tomada de decisão de prosseguimento de estudos a nível superior em que ainda há muitas possibilidades profissionais em aberto. O tipo de ensino praticado na via profissional proporciona mais atividades de cariz profissional, bem como prepara os jovens para o acesso mais imediato ao mercado de trabalho pois já se comprometeram com uma área profissional mais específica e já possuem experiências de trabalho adquiridas com a formação em contexto de trabalho. Pelo exposto, os jovens parecem vivenciar de forma diferente a escolha e o desenvolvimento de carreira e, por isso, poderão ter diferentes necessidades e beneficiar de intervenções diferenciadas ao nível da intervenção vocacional.

As primeiras décadas do novo milénio comprovam a relevância vital que a capacidade de adaptação proactiva à imprevisibilidade constitui para a construção e desenvolvimento de trajetórias positivas nas condições de mudança e incerteza, nomeadamente na esfera do trabalho que caracteriza as sociedades atuais. A perspetiva temporal do futuro encontra-se associada a uma maior adaptabilidade de carreira e esta afeta positivamente a capacidade para realizar escolhas congruentes e enfrentar transições. Os estudantes com uma perspetiva temporal mais extensa antecipam mais facilmente as implicações das suas atividades educacionais e profissionais presentes para um futuro mais distante, o que tem como consequência um aumento do valor

instrumental das atividades que desenvolvem. Hoje sabemos que a adaptabilidade de carreira e também a experiência subjetiva do tempo podem alterar-se em função de fatores pessoais e contextuais. Por conseguinte, as intervenções deverão ser diferenciadas de acordo com o tipo de ensino frequentado, sendo essencial o ajuste necessário para atender ao cenário instável do atual mercado de trabalho e das sociedades em constantes mudanças.

A escolha das intervenções com os estudantes do ensino secundário deve recair em atividades que promovam a procura de informação sobre profissões e que proporcionem aprendizagens de comportamentos de exploração sobre o mundo do trabalho e o mundo comunitário envolvente. Estas intervenções, embora diferenciadas, são todas direcionadas a promover uma maior capacidade para responder de forma adaptativa e saudável aos desafios colocados pelos novos contextos de trabalho e de vida. As intervenções com os jovens que frequentam os cursos científico-humanísticos devem promover uma maior aproximação, consistente e apoiada, entre o significado atribuído à formação obtida no ensino secundário e à formação a obter no ensino superior. Por exemplo, o envolvimento em atividades escolares significativas que promovam as atitudes de esperança e de orientação para o futuro, o incremento da autorregulação e o ensaio de resolução de problemas. No caso dos alunos dos cursos profissionais, a escolha das intervenções deve promover uma maior aproximação, consistente e apoiada, entre a escola e o mundo do trabalho. Por exemplo, a antecipação e o conhecimento do modo como as pessoas tomam as suas decisões de carreira, incentivam comportamentos proactivos no âmbito da carreira. Pensamos que é possível considerar-se também a formação em contexto de trabalho como um momento de aprendizagem que pode influenciar de modo positivo o desenvolvimento vocacional destes jovens.

Num mundo caracterizado pela imprevisibilidade, nomeadamente por acontecimentos como aqueles a que estamos a assistir atualmente no contexto pandémico em que vivemos, os profissionais das ciências sociais e humanas, do nosso ponto de vista, podem contribuir com estudos e intervenções que apontem para a compreensão do potencial impacto duradouro que as variáveis analisadas nesta investigação, adaptabilidade de carreira e temporalidade subjetiva, têm nos trajetos de carreira futuros dos alunos que frequentam o ensino secundário. Por conseguinte, no que diz respeito à carreira e aos planos vocacionais para o futuro dos jovens, é importante orientá-los para que investam em autoconhecimento e aprendam a reconhecer os seus valores e interesses profissionais para, assim, poderem ter mais segurança e confiança nas suas próprias trajetórias, escolares e profissionais, mesmo quando o contexto é incerto. O mercado de trabalho está constantemente em movimento e exige uma capacidade de adaptação e de flexibilidade. A formação contínua é muito importante para a trajetória profissional e precisa de estar alinhada ao planeamento de carreira de cada indivíduo. Deste modo, é fundamental explorar, experimentar e interagir com pessoas, sejam professores e /ou profissionais experientes sobre as áreas de interesse para que se façam escolhas de carreira mais conscientes. Quanto mais informações os jovens tiverem, mais preparados e seguros estarão para pensarem nos seus futuros profissionais.

A incerteza e o desconhecimento sobre o futuro inundaram as nossas rotinas diárias, por isso, deve reforçar-se a oportunidade deste período para estimular a experimentação de práticas inovadoras

apoiadas por tecnologias digitais, aprofundando novas e diferenciadas formas de aprender. Isto, igualmente, atendendo ao mercado de trabalho que está constantemente a transformar-se e a avançar em termos tecnológicos, o que significa que é necessário encarar a orientação como um processo que ocorre ao longo da vida. Como resultado das crescentes complexidades no mundo de trabalho, das relações económicas, sociais, culturais e de saúde, dos múltiplos e dinâmicos fatores que se cruzam com a vida escolar e profissional das pessoas em geral, e dos jovens em particular, as questões de orientação vocacional estão cada vez mais complexas. Nesta fase de transição que acelera a polarização das economias pela inovação e pelo conhecimento, com especial enfoque na digitalização e na transição ecológica esta missão torna-se ainda mais relevante. Neste contexto, urge também aprofundar a relação entre as entidades educativas e as entidades empregadoras a nível nacional e regional, envolvendo a busca de soluções conjuntas que permitam potenciar a relevância das competências adquiridas e o sucesso dos jovens no mercado de trabalho.

A temporalidade subjetiva e a adaptabilidade de carreira podem preparar os jovens para lidarem de uma forma mais saudável com este tipo de eventos. O Modelo Multidimensional da Temporalidade Subjetiva para o Ensino Secundário desenvolvido e apresentado no âmbito desta investigação surge-nos como uma importante base de trabalho no desenho de uma intervenção vocacional de apoio e acompanhamento dos estudantes. Este modelo, que apresenta inovações importantes relativamente às conceções dominantes acerca da estrutura da temporalidade subjetiva no final da adolescência, pode ser utilizado nos testes do modelo da adaptabilidade de carreira na transição do ensino secundário para o ensino superior ou para o mercado de trabalho e na identificação de eventuais especificidades em estudantes a frequentarem diferentes tipos de percursos educativos (ensino académico *versus* de dupla certificação).

Por mais que o ser humano tenha a capacidade de se adaptar, todo esse processo de elaboração e de ajuste é desafiador, principalmente quando as mudanças precisam de ser rápidas e não oferecem o tempo necessário para que tudo aconteça naturalmente. O papel do profissional de orientação vocacional deve ser o de organizar atividades que desenvolvam a capacidade dos jovens para planear e antecipar cenários hipotéticos a longo prazo, que estimulem o desempenho de novos papéis e de adaptação a situações caracterizadas por um grau elevado de ambiguidade, complexidade e incerteza. Estas atividades irão desenvolver nos jovens com perspetivas temporais restritas estratégias de *coping* adequadas para enfrentarem com mais confiança os problemas em torno do processo de desenvolvimento vocacional. O psicólogo de orientação vocacional deve promover competências de planeamento, as quais assentam no desenvolvimento da perspetiva temporal do futuro e das adaptabilidades de carreira, preocupação, curiosidade, controlo e confiança.



## Bibliografia

---

- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301-1310. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.008>
- Almeida & Vieira (2006). *A Escola em Portugal. Novos Olhares, Outros Cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Alves, N., Almeida, A. J., Fontoura, M. & Alves P. (2001). *Educação e formação: análise comparativa dos subsistemas de qualificação profissional de nível III*. Lisboa: Observação do Emprego e da Formação Profissional.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). A Técnica de Análise de Conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (pp. 201-350) Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ambrósio, T. (1985). Aspirações sociais e políticas de educação. *Análise social*, XXI, (87,88,89), 91023-1039.
- Andre, L., Van Vianen, A. E. M., Peetsma, T. T. D., & Oort, F. J. (2018). Motivational power of future time perspective: Meta-analyses in education, work and health. *PLoS ONE*, 13, 1-45. e0190492. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190492>
- Atanásio, P., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2013). The influence of Future Time Perspective in career decision-making: The mediating role of Work Hope. In M. P. Paixão, & J. T. Silva (Coord), *International Studies in Time Perspective*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. (1988). *Avaliação da experiência pedagógica do ensino técnico-profissional: relatório final*. Lisboa: DGES.
- Azevedo, J. (1991). *Educação Tecnológica: Anos 90*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (1998). As transições entre o sistema de educação e formação e a integração socioprofissional. In *Conselho Económico e Social. Colóquio sobre o Plano Nacional de Emprego*. Lisboa: Edição do CES.
- Azevedo, J. & Fonseca, A. (2007). *Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho. A expressão de uma outra sociedade*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. 4ª Ed. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1999). Organização e gestão de escolas. In J. Azevedo (Ed.), *O ensino secundário em Portugal* (pp. 117-156). Coimbra: Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Bartley, D. F., & Robitschek, C. (2000). Career exploration: A multivariate analysis of predictors. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 63-81. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1708>
- Beal, S. J. & Crockett, L. J. (2020). Adolescent's Occupational and Educational Aspirations and Expectations: Link to high school Activities and Adults Educational Attainment. *Developmental psychology*, 46(1), 258-265. <https://doi.org/10.1037/a0017416>

- Beier, M. E., Miller, M. L., & Wang, S. (2012). Science games and the development of scientific possible selves. *Cultural Studies of Science Education*, 7(4), 963-978. <https://doi.org/10.1007/s11422-012-9408-0>
- Bembenutty, H. & Karabenick, S. A. (2004). Inherent Association Between Academic Delay of Gratification, Future Time Perspective and Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 16(1), 35-57. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012344.34008.5c>
- Betz, N. E. & Fitzgerald, L. F. (1987). *The Career psychology of Women*. New York: Academic Press.
- Billett, S. (2005). Learning about the world of work: Co-opting school students' paid work experiences. *Aust. Educ. Res.* 32(1), 49-66. <https://doi.org/10.1007/BF03216812>
- Blustein, D. L. (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *Journal Career Development Quarterly*, 45(3) 260-274. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb.00470.x>
- Blustein, D. L. (2001). The interface of Work and Relationships: Critical Knowledge for 21st Century Psychology. *The Counseling Psychologist*, 29(2) 179-192. <https://10.1177/0011000001292001>
- Blustein, D. L., (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.10.004>
- Blustein, D. L., Kozan, S., Connors-Kellgren, A., & Rand, B. (2015). Social class and career intervention. In J. P. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Vol. 1. Foundations* (pp. 243-257). American Psychologist Association. <https://doi.org/10.1037/14438-014>
- Blustein, D. L., Prezioso, M. S., & Schultheiss, D. P. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 23(3) 416-432. <https://doi.org/10.1117/0011000095233002>
- Boniwell, I. & Zimbardo, P. J. (2004). Balancing One' Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning. In P. A. Linley & F. Joseph (Eds.), *Positive Psychology in Practice* (pp. 165-178). Hoboken, NJ: Wiley.
- Boyd, J. N. & Zimbardo, P. G. (1997). Constructing time after death: The transcendental future time perspective. *Time and Society*, 6, 35-54.
- Boyd, J. N. & Zimbardo, P. G. (2005). Time Perspective, health and risk taking. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time: Theory, research and applications* (pp. 85-107). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brockmann, M., Clarke, L., Winch, C., & Paixão, P. (2013). *Ensino profissional. Coleção Questões-chave da Educação* (1ª Ed.). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Brown, S. D., Lamp, K, Telander, K. J., & Hacker, J. (2013). Career development as prevention: Toward a social cognitive model of vocational hope. In E. M. Vera (Ed.), *Oxford library of*

- psychology. *The Oxford handbook of prevention in counselling psychology* (pp. 374-392). Oxford University Press.
- Byrne, B. M. (2001). Structural Equation Modelling with AMOS, EQS and LISREL: Comparative Approaches to Testing for the Factorial Validity of a Measuring Instrument. *International Journal of Testing*, *1*(1), 55-86. [https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0101\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0101_4)
- Carless, S. A., & Prodan, O. (2003). The impact of practicum training on career and job search attitudes of postgraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, *55*(2) 89-94. <https://doi.org/10.1080/00049530412331312944>
- Censos (2011). População residente empregada, segundo a situação na profissão e sexo, por profissões. *Instituto Nacional de Estatísticas*. Acedido a 20 de junho de 2016, no *Web site* do Instituto Nacional de Estatísticas: [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos\\_quadros\\_populacao](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros_populacao)
- Chalk, L. M., Meara, N. M., & Day, J. D. (1994). Possible selves and occupational choice. *Journal of Career Assessment*, *2*(4), 364-383. <https://doi.org/10.1177/106907279400200404>
- Chalk, L. M., Meara, N. M., Day J. D., & Davis, K. L. (2005). Occupational Possible Selves: Fears and Aspirations of College Woman. *Journal of Career Assessment*, *13* (2), 188-203. <https://doi.org/10.1177/1069072704273127>
- Cheung, R., & Arnold, J. (2010). Antecedents of career exploration among Hong Kong Chinese university students: Testing contextual and developmental variables. *Journal of Vocational Behavior*, *76*(1) 25-36. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.05.006>
- Choi, S., Hutchison, B., Lemberger, M., & Pope, M. (2012). A Longitudinal Study of Development Trajectories of Parental Attachment and Career Maturity of South Korean Adolescents. *The Career Development Quarterly*, *60*(2), 163-177. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2012.00014.x>
- Clarifio, J. & Rhodes, L. (2002). Construct Validities and the Empirical Relationships between Optimism, Hope, Self-efficacy, and Locus of Control. *Work: A Journal of Prevention, Assessment, and Rehabilitation*, *19*, 125-136.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cordeiro, P. M., Paixão, M. P., Lens, W., Lacante, M., & Luyckx, K. (2018). Parenting Styles, Identity Development, and Adjustment in Career Transitions: The Mediating Role of Psychological Needs. *Journal of Career Development*, *45*(1), 83-97. <https://doi.org/10.1177/0894845316672742>
- Coscioni, V., Teixeira, M., Damásio, B., Dell’Aglia, D., & Paixão, M. P. (2020, sob publicação). Perspetiva temporal de futuro: Teorias, constructos e instrumentos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*.
- Creed, P. A., Fallon, T., & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, *74*(2) 219-229. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.004>

- Creed, P. A., & Patton, W. (2003). Differences in Career Attitude and Career knowledge for High School Students with and without Paid Work Experience. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3(1) 21-33. <https://doi.org/10.1023/A:1022674528730>
- Creed, P. A., Patton, W., & Prideaux, L.A., (2007). Predicting change over time in career exploration for high school students. *Journal of Adolescent*, 30(3) 377-392. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.003>
- Cretens, H., Lens, W., & Simons, J. (2001). The role of perceived instrumentality in student motivation. In A. Anastasia, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects motivation research* (pp. 37-45). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Cross, S. & Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development*, 34, 230-255. <https://doi.org/10.1159/000277058>
- Dawis, R. V. (2005). The Minnesota theory of work adjustment. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 3- 23). Hoboken, NJ: Wiley.
- Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C., & Wood, A. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. *Journal of Research in Personality*, 44, 550-553. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.05.009>
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21, 332-344.
- Declaração de Retificação nº 51/2012 de 21 de setembro. *Diário da República nº 184/2012 – I Série*. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 7/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República nº 15/2001 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 24/2006 de 6 de fevereiro. *Diário da República nº 26/2006 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de janeiro. *Diário da República nº 18/1989 – I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro. *Diário da República nº 29/1989 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 50/2011 de 8 de abril. *Diário da República nº 70/2011 – I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República nº 129/2018 – I Série*. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de março. *Diário da República nº 73/2004 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 88/2006 de 23 de maio. *Diário da República nº 99/2006 – I Série A*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Lisboa.

- Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho. *Diário da República nº 131/2013 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República nº 129/2012 - I Série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro. *Diário da República nº 240/2014 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 190/91 de 17 de maio. *Diário da República nº 113/1991 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 272/2007 de 26 de julho. *Diário da República nº 143/2007 - I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de agosto. *Diário da República nº 198/1989 – I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 300/97 de 31 de outubro. *Diário da República nº 253/1997 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 396/2007 de 31 de dezembro. *Diário da República nº 251/2007 – I Série*. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Lisboa.
- Decreto-Lei nº 401/91 de 16 de outubro. *Diário da República nº 238/1991 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- DES (1997). *Encontros no Secundário – documentos de apoio ao debate*. Lisboa: DES/Ministério da Educação.
- DES (1998). *Ensino Secundário: Ajustar para consolidar. Ponto da situação, ajustamentos e calendarização*. Lisboa: DES/Ministério da Educação.
- Despacho Normativo nº 7/2013 de 11 de junho. *Diário da República nº 111/2013 – II Série*. Ministério da Educação e Ciência – Gabinete do Ministro, Lisboa.
- Despacho Normativo nº 194-A/83 de 19 de outubro. *Diário da República nº 243/1983, 1º Suplemento – I Série*. Ministério da Educação – Gabinete do Ministro, Lisboa.
- Despacho Normativo nº 338/98 de 21 de outubro. *Diário da República nº 247/1998 – I Série B*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Destin, M. (2017). As Open Path to the Future: Perceived Financial Resources and School Motivation. *The Journal of Early Adolescence*, 37(7), 1004-1031. <https://doi.org/10.1177/0272431616636480>
- Destin, M. & Oyserman, D. (2010). Incentivizing education: Seeing schoolwork as an investment, not a chore. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(5), 846-849. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.04.004>
- Diemer, M. A., & Blustein, D. L. (2007). Vocational hope and vocational identity: Urban adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 98-118. <https://doi.org/10.1177/1069072706294528>
- Douglas, R. P. & Duffy, R. D. (2015). Calling and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 58-65. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.003>

- De Volder, M. L. & Lens, W. (1982). Academic achievement and the future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566-571. <https://doi.org/10.1037/0022.3514.42.3.566>
- Dries, N., Van Esbroeck, R., Van Vianen, A., De Cooman, R., & Papermans, R. (2012). Career Adapt-Abilities Scale – Belgium Form: Psychometric characteristics and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 674-679. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.012>
- Duarte, F. C. (2011). *A construção de “Eus Possíveis” em contexto educativo: um estudo com adultos da Iniciativa Novas Oportunidades*. (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Duarte, F. C., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2016). Estudo preliminar da versão Portuguesa do questionário “Occupational Possible Selves”. In *Atas do 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Lisboa, 28 de setembro a 1 de outubro de 2016*, (pp. 997-1006). Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Duarte, F. C., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2018a). Adaptabilidade de Carreira numa Amostra de Estudantes do Ensino Secundário: Estudo do Impacto de Variáveis Vocacionais e do Percuro Educativo. In M. C. Taveira, A. D. Silva, C. Marques & M. Leal (Eds.), *Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Educação, Mobilidade e Desemprego*, (pp. 5-16). Braga: APDC Edições. [www.apdc.eu](http://www.apdc.eu)
- Duarte, F. C., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2018b). *Occupational Possible Selves*: Estudo das razões para a Ocupação Profissional mais Temida de Estudantes do Ensino Secundário. In M. C. Taveira, A. D. Silva, C. Marques, & M. Leal (Eds.), *Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Educação, Mobilidade e Desemprego*, (pp. 35-46). Braga: APDC Edições. [www.apdc.eu](http://www.apdc.eu)
- Duarte, F. C., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2018c). Estudo Psicométrico do Inventário Qualidade de Estágio com Estudantes dos Cursos Profissionais. In 4º Congresso Ordem dos Psicólogos Portugueses. Book of Proceedings. The Scientific Journal of the Portuguese Psychologist Association, pp. S304-S308. *The Psychologist: Practice & Research Journal*. [www.psyprjournal.com](http://www.psyprjournal.com)
- Duarte, F. C., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2018d). Qualidade de Estágio e Adaptabilidade de Carreira no Desenvolvimento Vocacional dos Jovens. In 4º Congresso Ordem dos Psicólogos Portugueses. Book of Proceedings. The Scientific Journal of the Portuguese Psychologist Association, pp. S387-S389. *The Psychologist: Practice & Research Journal*. [www.psyprjournal.com](http://www.psyprjournal.com)
- Duarte, F. C., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2020a). Análise Fatorial Confirmatória da versão Portuguesa do Questionário Occupational Possible Selves. In M. O. Teixeira, I. Janeiro, C. Sampaio, A. D. Silva, & M. Bagardi (Coord.). *Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Novos Contributos de Investigação e Prática*, (pp. 62-71). APCD Edições. Braga: Universidade do Minho. [www.apcd.eu](http://www.apcd.eu)

- Duarte, F. C., Paixão, M. P., & Silva, J. T. (2020b). Diferencias de la adaptabilidad a la carrera en dos momentos de la enseñanza secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7 (2), 115-126. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.6420>
- Duarte, F. C., Silva, J. T. & Paixão, M. P. (2017). Análise da dimensionalidade da escala esperança no trabalho com alunos ensino secundário *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2386-7418, Vol Extr. 03, pp. 68-72. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.03.2836>
- Duarte, F. C., Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2018a). Estudos de Adaptação e Validação para a Cultura e Língua Portuguesas do Questionário Occupational Possible Selves. In M. C. Taveira & A. D. Silva (Eds.), *Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento num Mundo Plural e Desafiador*, (pp. 209-221). Braga: APDC Edições. [www.apdc.eu](http://www.apdc.eu)
- Duarte, F. C., Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2018b). Análise Fatorial Confirmatória da Escala Esperança no Trabalho numa amostra de Estudantes Portugueses do Ensino Secundário. In M. Pereira, I. M. Alberto, J. J. Costa, J. T. Silva, C. P. A. Albuquerque, M. J. S. Santos, M. P. Vilar, & T. M. D. Rebelo (Eds.), *Diagnóstico e Avaliação Psicológica, Atas 10º Congresso AIDAP/AIDEP*, (pp. 1-14). Associação Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica (AIDAP/AIDEP). [www.aidep.org/pt/aidep\\_aidap](http://www.aidep.org/pt/aidep_aidap)
- Duarte, F. C., Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2020). A Organização da Temporalidade Subjetiva: Contributos para a identificação de perfis de adaptabilidade de carreira no ensino secundário. In M. O. Teixeira, I. Janeiro, C. Sampaio, A. D. Silva, & M. Bardagi (Coord.), *Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Novos Contributos da Investigação e Prática* (pp. 50-60). Braga: Universidade do Minho.
- Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwader, J-P, ..., Van Vianen, A. E. M. (2010) A Construção da Vida: Um Novo Paradigma para Entender a Carreira no Século XXI. *Interamerican Journal of Psychology*, 44 (2), 392-406. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420641020>
- Duarte, M. E., Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2017). Career Adaptability, Employability, and Career Resilience in Managing Transitions. In K. Maree (Eds), *Psychology Career Adaptability, Employability, and Resilience*. New York: Springer Cham.
- Duarte, M. E., Soares, C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, R., Paredes, L., Agostinho, R., et al. (2012). Career Adapt-Abilities Scale – Portugal Form: Psychometric properties and relationship to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 725-729. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.019>
- Duffy, R. D., (2010). Sense of control and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Career Assessment*, 18, 420-430. <https://doi.org/10.1177/1069072710374587>
- Duffy, R. D., Allan, B. A., & Dik, B. J. (2011). The presence of a calling academic satisfaction: Examining potential mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 74-80. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.11.001>

- Duffy, R. D., & Dik, B. J. (2009). Beyond the Self: External Influences in the Career Development Process. *The Career Development Quarterly*, 58(1), 29-43. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2009.tb00171.x>
- Dunkel, C. S. (2000). Possible selves as a mechanism for identity exploration. *Journal of Adolescence*, 23(5), 519-529. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0340>
- Dunkel, C. S., & Anthis, K. S. (2001). The role of possible selves in identity formation: A short-term longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 24, 765-776. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0433>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review Psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Erikson, R. C. (1950).
- Erikson, R. C., Post, R. D., & Paige, A. B. (1975). Hope as a psychiatric variable. *Journal of Clinical Psychology*, 31, 324-330. [https://dx.doi.org/10.1002/1097-4679\(197504\)31:2<324:AID-JCLP2270310236>3.0.CO;2-Q](https://dx.doi.org/10.1002/1097-4679(197504)31:2<324:AID-JCLP2270310236>3.0.CO;2-Q)
- Erikson, R.C. (2007).
- Felsman, D., & Blustein, D. (1999). The role of peer relatedness in late adolescent career development. *Journal of Vocational Behavior*, 54(2), 279-295. <https://doi.org/10.1006/jbve.1998.1664>
- Ferrari, L., Nota, L., & Soresi, S. (2012). Evaluation of a Intervention to Foster Time Perspective and Career Decidedness in a Group of Italian Adolescents. *The Career Development Quarterly*, 60(1), 82-96. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2012.00007.x>
- Fiori, M., Bollmann, G., & Rossier, J. (2015). Exploring the path through which career adaptability increases job satisfaction and lowers job stress: The role of affect. *Journal of Vocational Behavior*, 91, 113-121. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.010>
- Flum, H. (2001). Relational Dimensions in Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 1-16. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1786>
- Flum, H. (2015). Relationships and career development: An integrative approach. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention: Vol.1. Foundations*, (pp. 145-158). Washington, DC: American Psychology Association.
- Flum, H., & Blustein, D. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-404. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1721>
- Frazier, L. D., & Hooker, K. (2006). Possible selves in adult development: linking theory and research. In C. Dunkel & J. Kerpelman (Eds.), *Possible selves: theory, research and applications*, (pp. 41-61). New York, USA: Nova Science Publishers.
- Fraisse, P. (1957). *Psychologie du temps*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>

- Gamboa, V. M. (2008). Qualidade do estágio e exploração vocacional: Estudo com alunos estagiários dos cursos Tecnológicos e Profissionais do ensino secundário. *Psicologia e Educação*, 7(1), 31-50.
- Gamboa, V. M. (2011). *O impacto da experiência de estágio no desenvolvimento vocacional de alunos dos cursos tecnológicos e profissionais do ensino secundário*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade do Algarve, Faro.
- Gamboa, V. M., & Paixão, M. P. (2008). O impacto da experiência de estágio no processo de exploração vocacional em alunos dos cursos tecnológicos e profissionais do ensino secundário. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 77-88. <http://hdl.handle.net/10400.1/3128>
- Gamboa, V. M., & Paixão, M. P. (2014). A Qualidade da Experiência de Estágio e o Desenvolvimento Vocacional de Estudantes dos Cursos Tecnológicos. *Psicol. Reflex. Crít.* 27(2), 377-387. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427219>
- Gamboa, V. M., Paixão, M. P., & Jesus, S. N. (2013). Internship quality predicts career exploration of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 78-87. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.02.009>
- Gamboa, V. M., Paixão, M. P., & Jesus, S. N. (2014). Vocational profiles and internship quality among Portuguese VET students. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 2, 221-244. <https://doi.org/10.1007/s10775-014-9268-0>
- Gamboa, V. M., Paixão, M. P., Lemos, I., & Paixão, O. (2016). A qualidade do estágio prediz a satisfação: Estudo com alunos do ensino secundário profissionalizante. *Omnia*, 5, 93-104. <https://doi.org/10.23882/OM5-2016-10-08>
- Gamboa, V. M., Paixão, M. P., Silva, J. T., & Taveira, M. C. (2020). Career Goals and Internship Quality Among VET Students. *Journal of Career Development*, 47, 1-16. <https://doi.org/10.1177/0894845320902269>
- Gamboa, V. M. & Vieira, L. S. (2011). Impacto da atividade exploratória nas vivências académicas de alunos do 1º ano de psicologia. In L. Faria, M. F. Morais, E. S. Sampaio, J. C. Pinto, A. D. Silva, & A. M. D. C. Araújo (Eds.), *Carreira, criatividade e empreendedorismo: [Atas da VII Conferência Desenvolvimento Vocacional]*. [www.apcd.eu](http://www.apcd.eu)
- GEPE (2008). *Estudantes à Entrada do Secundário*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.
- Gjesme, T. (1983). On the concept of the future time orientation: Considerations of some function' and measurements' implications. *International Journal of Psychology*, 18(5), 443-461. <https://doi.org/10.1080/00207598308247493>
- Gomes, A. Gamboa, V. M. & Vieira, L. S. (2008). Os efeitos das experiências de trabalho nos valores dos estudantes do ensino secundário. *Amazónica Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação, Anoq, 1(1)*, 69-82.
- Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2007). O Papel dos Pais na Construção de Trajetórias Vocacionais dos seus Filhos. *Revista Brasileira de Orientação Vocacional*, 8(1), 1-17. <http://www.redalyc.org/asticulo.oa?id=203016904001>

- Guay, F., Senecal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology, 50*, 165-177. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.165>
- Guichard, J. (2010). L'activité comme support théorique et pratique pour le conseil en orientation. *Pratiques Psychologiques, 16*, 85-98. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2009.03.005>
- Guichard, J. (2012). Quels défis pour le conseil en orientation au début du 21<sup>ème</sup> siècle? *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 13*(2), 139-152. [http://pepsic.bvsalud.org/sielo.php?script=sci\\_issues&pid=1679-3390&Ing=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/sielo.php?script=sci_issues&pid=1679-3390&Ing=pt&nrm=iso)
- Guichard, J., Pouyaud, J., de Calan, C., & Dumora, B. (2012). *Journal of Vocational Behavior, 81*(1), 52-58. <http://www.elsevier.com>
- Gum, A., & Snyder, C. R. (2002). Coping with Terminal Illness: The Role of Hopeful Thinking. *Journal of Palliative Medicine, 5* (6), 883-894. <https://doi.org/10.1089/109662210260499078>
- Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M., & Rocha-Singh, I. A. (1992). Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering, *39*(4), 527-538. <https://doi.org/10.1037/0022-0167-39.4.527>
- Harber, K. D., Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (2003). Participant Self-Selection Biases as a Function of Individual Differences in Time Perspective. *25*(3), 255-264. [https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2503\\_08](https://doi.org/10.1207/S15324834BASP2503_08)
- Hartung, P. J. & Blustein, D. L. (2002). Reason, Intuition, and Social Justice. Elaborating on Parson's Career Decision-Making Model. *Journal of Counseling and Development, 80*(1), 41-47. <https://doi.org/10.1003/j.1556.6678.2002.tb00164.x>
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2008). Career Adaptability in Childhood. *Career Development Quarterly, 57*(1), 63-74. <http://www.ncda.org>
- Hesketh, A. J. (2000). Recruiting an elite) Employers' perceptions of graduate education and training. *Journal of Education and Work, 13*, 254-271. <https://doi.org/10.1080/713676992>
- Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário* (2 ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior, 74*, 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002>
- Hirschi, A. (2010). Swiss Adolescents' Career Aspirations: Influence of context, age, and career adaptability. *Journal of Career Development, 36*(3), 228-245. <https://doi.org/10.1177/0894845309345844>
- Hirschi, A. (2014). Hope as a resource for self-directed career management: Investigating mediating effects on proactive career behaviors and life and job satisfaction. *Journal of Happiness Studies, 15*(6), 1495-1512. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9488-x>
- Hou, Z.-J., Leung, S. A., Li, Xixi, Li, Xu, & Xu, H. (2012). Career Adapt-Abilities Scale – China Form: Construction and initial validation. *Journal of Vocational Behavior, 80*(3), 686-691. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.006>

- Hoyle, R. H., & Sherrill, M. R. (2006). Future Orientation in the Self-System: Possible Selves, Self-Regulation and Behavior. *Journal of Personality*, 74(6), 1673-1696. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00424>
- Husman, J. Duggan, M. A., & Fishman, E. (2014). Expanding Teachers' Imaginings of the Future to Support Learning. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. Watt (Eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice*, (182-197). Routledge.
- Husman, J., Hilpert, J. C., & Brem, S. K. (2016). Future Time Perspective Connectedness to a Career: The Contextual Effects of Classroom Knowledge Building. *Psychologica Belgica*, 56(3), 210-225. <https://doi.org/10.5334/pb.282>
- Husman, J. & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_4)
- Husman, J. & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2) 166-175. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.08.001>
- International Test Commission (2010). *International Test Commission Guidelines for Translating and Adapting Tests*. <http://www.intestcom.org>
- Jackson, D. L., Fritch, A., Nagasaka, T., & Pope, L (2016). Procrastination and Perceptions of Past, Present and Future. *Individual Differences Research*, 1(1), 17-28. <https://doi.org/10.1037/a0014694>
- Jackson, D. L., Gillaspay, J. A., & Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14, 6-23. <http://dx.doi.org/10.1037/a0014694>
- Jackson, C. C. & Neville, H. A. (1998). Influence of racial identity attitudes on African American college students' vocational identity and hope. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 97-113. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1611>
- Janeiro, I. N. (2008). Dinâmica cognitivo motivacional e atitudes de carreira: Estudo confirmatório. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 40, 179-199. [https://doi.org/10.21631/rpp40\\_179](https://doi.org/10.21631/rpp40_179)
- Janeiro, I. N. (2010). Motivational dynamics in the development of career attitudes among adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2) 170-177. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.12.003>
- Janeiro, I. N. (2012). O Inventário de Perspetiva Temporal: Estudo de validação. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 34(1), 117-132. <https://www.aidep.org/pt>
- Janeiro, I. N. & Veiga, F. H. (2014). Perspetiva temporal e envolvimento dos alunos na escola. *International Perspectives of Psychology and Education*, (pp. 386-398). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Jesuíno, J. C. (2002). *O que é a Psicologia* (3ª Edição). Coimbra: Quimera Editores.
- Johnston, C. S., Luciano, E. C., Maggiori, C., Ruch, W., & Rossier, J. (2013). Validation of the German version of the Career Adapt-Abilities Scale and its relation to orientations to happiness

- and work stress. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 295-304. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.002>
- Juntunen, C. L., & Wettersten, K. B. (2006). Work hope: Development and Initial Validation of a Measure. *Journal of Counseling Psychology*, 53 (1), 94-106. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.94>
- Justino, D., Fernandes, E., Almeida, J., & Raposo, M. (2004). *A reforma do ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Kenny, M. E., & Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 257-272. <https://doi.org/10.1006/j.jvb.2004.10.002>
- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Haase, R. F., Jackson, J., & Perry, J. C. (2006). Setting the Stage: Career development and the student engagement process. *Journal of Counseling Psychology*, 53(2), 272-279. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.2.272>
- Kenny, M. E., Walsh-Blair, L. Y., Blustein, D. L., Bempechat, J., & Seltzer, J. (2010). Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement-related beliefs. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 205-212. [www.elsevier.com/locate/10.1016/j.jvb.2010.02.005](http://www.elsevier.com/locate/10.1016/j.jvb.2010.02.005)
- King, L. A. & Hicks, J. A. (2007). Whatever happened to “What might have been?” Regrets, happiness, and maturity. *American Psychologist*, 62(7), 625-636. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.7.625>
- Koen, J., Klehe, U.-C., & Van Vianen, A. (2012). Training Career Adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395-408. <https://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003>
- Koen, J., Klehe, U.-C., Van Vianen, A., Zikic, J., & Nauta, A. (2010). Job-search strategies and reemployment quality: The impact of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 126-139. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.004>
- Kooji, D. T. A. M., Kanfer, R., Betts, M., & Rudolph, C. W. (2018). Future time perspective: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 103(8), 867-893. <https://doi.org/10.1037/ap10000306>
- Lei nº 5/73 de 25 de julho. *Diário da República nº 173/1973 – I Série*. Presidência da República, Lisboa.
- Lei nº 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República nº 237/1986 – I Série*. Assembleia da República, Lisboa.
- Lei nº 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República nº 166/2009 – I Série*. Assembleia da República, Lisboa.
- Leitão, L. M., Paixão, M. P., Silva, J. T., & Miguel, J. P. (2000). Viagem ao futuro: Programa de desenvolvimento vocacional de apoio à transição ensino secundário-ensino superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.

- Lennings, C. J. (1994). An investigation on the effects of agency and time perspective variables in career maturity. *The Journal of Psychology*, *128*(3), 143-253. <https://doi.org/10.1080/002239380.1994.9712727>
- Lens, W. (1975). Sex Differences in Attitude Towards Personal Past, Present, and Future. *Psychologica Belgica*, *15*(1), 29-33. <https://doi.org/10.5334/pb.567>
- Lens, W. (1986). Future time perspective: A cognitive-motivational concept. In D. R. Brown & J. Veroff (Eds.), *Frontiers of motivational psychology* (pp. 173-190). New York: Springer-Verlag.
- Lens, W. (1988). The motivational significant of future time perspective: The homecoming of a concept. *Psychologica*, *1*, 27-46.
- Lens, W. (1993). La signification motivationnelle de la perspective future [Future Perspective Motivational Significance]. *Revue Québécoise de Psychologie*, *14*(1), 69-83.
- Lens, W., Paixão, M. P., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research*, *54*, 321-333. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00520.x>
- Lens & Tsuzuki (2007). The Role of Motivation and Future Time Perspective in Educational and Career Development. *Psychologica*, *46*, 29-42.
- Leondari, A. (2007). Future time perspective, possible selves and academic achievement. *New Directions for Adult & Continuing Education*, *114*, 17-26. <https://10.1002/ace.253>
- Lent, R. W. (2013). Career Life Preparedness: Revisiting Career Planning and Adjustment in the New Workplace. *The Career Development Quarterly*, *61*(1), 2-14. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00031.x>
- Lent, R. W. & Brown S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptative career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, *60*(4), 557-568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Lent, R.W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, *45*(1) 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lewin, K. (1965). *Teoria de Campo em Ciência Social*. [Field Theory in Social Science]. (C. M. Bori, Trad.). São Paulo: Livraria Pioneira Editora. (Trabalho original publicado em 1951).
- Lips, H. M. (2004). The Gender Gap in Possible Selves: Divergence of Academic Self-Views Among High School and University Students. *Sex Roles*, *50*, 357-371. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000018891.88889.c9>
- Lips, H. M. (2007). Gender and possible selves. *New Directions for Adult & Continuing Education*, *114*, 51-59. <https://doi.org/10.1002/ace.256>
- Magaletta, P. R. & Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways. Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of Clinical Psychology*, *55*(5), 539-551. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(199905\)55:5<539:AID-JCLP2>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(199905)55:5<539:AID-JCLP2>3.0.CO;2-G)

- Maggiore, C., Johnston, C., Krings, F., Massoudi, K., & Rossier, J. (2013). The role of career adaptability and work conditions on general and professional well-being. *83*(3), 437-449. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.07.001>
- Marko, K. W. & Savickas, M. L. (1998). Effectiveness of a Career Time Perspective Intervention. *Journal of Vocational Behavior*, *52*(1), 106-119. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.1566>
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, *41* (9), 954-969. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Marôco, J. (2003). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*. Pero Pinheiro: Report Number.
- Ministério da Educação (1997). *Desenvolver, consolidar, orientar: Documento orientador das políticas para o ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2003). *Reforma do Ensino Secundário: Documento orientador da Revisão Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mortimer, J. T. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Adolescent paid work and career development. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence*, (pp. 255-275). Rotterdam: Sense Publishers.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning Theory and Behavior*. John Wiley & Sons Inc.
- Negru-Subtirica, O. & Pop. E. I. (2018). Reciprocal Associations between Educational Identity and Vocational Identity Adolescence: A Three-wave Longitudinal Investigation. *Journal of Youth Adolescence*, *47*, 703-716. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0798-y>
- Niles, S. G. (2011). Career flow: a hope-centered model of career development. *Journal of Employment Counseling*, *48*(4), 173-175. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2011.tb01107.x>
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Mc-Graw-Hill.
- Nurmi, J-E. (1991). How Do Adolescents See Their Future? A Review of the Development of Future Orientation and Planning. *Developmental Review*, *11*, 1-59. [https://10.1016/0273.2297\(91\)90002-6](https://10.1016/0273.2297(91)90002-6)
- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K. & Koivisto, P. (2002). Goal importance, and related agency-beliefs and emotions during the transition from vocational school to work: Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, *60*, 241-261. <http://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1866>
- Nuttin, J. & Lens, W. (1985). *Future Time Perspective and Motivation: Theory and Research Method*. Belgium: Leuven University Press.
- Ong, A. D., Edwards, L. M., & Bergeman, C. S. (2006). Hope as a source of resilience in later adulthood. *Personality and Individual Differences*, *41*, 1263-1273. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2006.03.028>
- Onwuegbuzie, A. J. & Snyder, C. R. (2000). Relations between Hope and Graduate Students' Coping Strategies for Studying and Examination-Taking. *Psychological Reports*, *86*(3), 803-806. <https://doi.org/10.2466/pr0.2000.86.3.803>

- Ortuño, V. E. (2013). *Time Perspective Stability: Studies with Multidimensional Model in the University Context*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Ortuño, V. E. & Gamboa, V. M. (2008). Estudo Preliminar de Adaptação ao Português do Zimbardo Time Perspective Inventory – ZTPI. In A. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins & V. Ramalho (Eds.), *Atas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Universidade do Minho.
- Ortuño, V. E. & Gamboa, V. M. (2009). Estrutura fatorial do Zimbardo Time Perspective Inventory – ZTPI numa amostra de estudantes universitários portugueses. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 21-32.
- Ortuño, V. E. & Janeiro, I. N. (2009). Estudo comparativo de duas medidas de perspetiva temporal: IPT e ZTPI. In B. D. Silva, L. Almeida, A. B. Lozano, & M. P. Uzquiano (Eds.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3770-3781). Braga: Universidade do Minho.
- Ortuño, V. E. & Janeiro, I. N. (2010). Análises das Diferenças na Perspetiva Temporal em vários Grupos Etários através do IPT e do ZTPI. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M. C. Taveira (Eds.), *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 35-46). Braga: Universidade do Minho.
- Ortuño, V. E., Janeiro, I. N., Paixão, M. P., Esteves, C., & Cordeiro, P. (2017). Um Novo Modelo Multidimensional da Perspetiva Temporal. *Revista Iberoamericano de Diagnóstico y Evaluación Psicológica. RIDEP*, 45(3), 71-84. <https://doi.org/10.21865/RIDEP45.3.06>
- Ortuño, V. C., Paixão, M. P., & Janeiro, I. N. (2011). Tempo e Universidade: A Evolução da Perspetiva Temporal ao Longo do Percurso Universitário. In L. Faria, A. Araújo, F. Morais, E. Sá, J. Pinto, & A. Silva (Eds.), *Carreira, Criatividade e Empreendedorismo* (pp.217-225). Braga: APCD Edições.
- Ortuño, V. E., Paixão, M. P., & Janeiro, I. N. (2013a). Tempus Post Mortem? Adaptação Portuguesa da Transcendental-Future Time Perspective Scale (TFTPS). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 376-388.
- Ortuño, V. E., Paixão, M. P., & Janeiro, I. N. (2013b). O tempo subjetivo como instrumento (des)aptativo no processo desenvolvimental. *Análise Psicológica*, 2(XXXI), 159-169.
- Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(1), 188-204. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.1.188>
- Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38(2), 130-149. [https://doi.org/10.1016&S0092.6566\(03\)00057-6](https://doi.org/10.1016&S0092.6566(03)00057-6)
- Oyserman, D. & Fryberg, S. A. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. In C. Dunkel and J. Kerpelman (Eds.), *Possible*

- selves: Theory, research, and application*, (pp. 17-39). Huntington, New York: Nova Science Publishers.
- Oyserman, D. & James, L. (2011). Possible Identities. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 117-145). Springer Science + Business Media.
- Oyserman, D., Terry, K., & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25, 313-326. <https://doi.org/10.1006/ijado474>
- Packard, B. W. L., & Nguyen, D. (2003). Science career-related possible selves' adolescent girls: A longitudinal study. *Journal of Career Development*, 29(4), 251-263. <https://doi.org/10.1177/089484530302900403>
- Paixão, M. P. (1996). *Organização da Vivência do Futuro e Comportamento de Planificação. Compreensão dos Processos Motivacionais e Cognitivos na Elaboração e Avaliação de Projetos Pessoais*. (Dissertação de Doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Paixão, M. P. (2004). A dimensão temporal de futuro na elaboração de objetivos pessoais e organização de projetos vocacionais. *Psychologica (extra-série)*, 273-286. <http://www.uc.pt/fpce/publicacoes/psychologica/>
- Paixão, M. P. (2008). Autodeterminação em contextos de formação e de trabalho: Promoção do desenvolvimento pessoal e da qualidade de vida. *Psicologia da Educação*, 7(1).
- Paixão M.P. & Borges, M. G. (2005). O papel do tipo de orientação para objetivos no desenvolvimento da identidade vocacional: Estudo exploratório com alunos do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 38, 133-153.
- Paixão, M. P. & Silva, J. T. (2001). Estudo do funcionamento motivacional em momentos críticos de decisão. *Psychologica* (26), 169-179. <http://www.uc.pt/fpce/publicacoes/psychologica/>
- Paixão M. P., Silva, J. T., & Figueira, G. (2007). *Role of goal orientation, academic self-efficacy, and optimism in the academic achievement of middle school Portuguese students*. Paper presented at the "Xth European Congress of Psychology", 3-6 July, Prague.
- Paixão, M. P., Silva, J. T., Ortuño, V., & Cordeiro, P. (2013). *International Studies in Time Perspective*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Paixão, M. P., Silva, J. T., & Santos, C. (2009). *The role of adaptative patterns of learning in predicting the level of academic achievement of Portuguese middle school students*. Paper presented at the 2009 IAEEVG meeting. Jyväskylä, Finland.
- Phalet, K., Andriessen, I., & Lens, W. (2004). How Future Goals Enhance Motivational and Learning in Multicultural Classroom. *Educational Psychology Review*, 16(1), 59-89. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012345.71645.d4>
- Palos, R. & Drobot, L. (2010). The impact of family influence on the career choice of adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3407-3411. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.524>

- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of Character and Well-Being. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*(5), 603-619. <https://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Pasquali, L. (2003). *Psicometria: Teoria dos testes na Psicologia e na Educação*. Petrópolis, R. J., Brasil: Editora Vozes.
- Patton, W., & Creed, P. A. (2001). Developmental Issues in Career Maturity and Career Decision Status. *The Career Development Quarterly, 49*(4), 336-351. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00961.x>
- Pedrotti, J., Edwards, L. M., & Lopez, S. J. (2008). Promoting Hope: Suggestions for School Counsellors. *Professional School Counselling, 12*(2), 100-107. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-12.100>
- Peestma (2000). Future Time Perspective as a Predictor of School Investment. *Scandinavian Journal of Educational Research, 44*(2), 177-192.
- Peestma, T., Hascher, T., van der Veen, & Roede I. (2005). Relations between of adolescents' self-evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and different ages. *European Journal of Psychology of Education, 20*(3), 209-225.
- Pereira, A. (2004). *SPSS guia prático de utilização: Análise de dados para as ciências sociais e psicologia*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2003). *Análise de dados para as ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. (3ª Ed.). Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Peterson, S. J. & Byron, K. (2008). Exploring the role of hope in job performance: Results from four studies. *Journal of Organizational Behavior, 29*(6), 785-803. [www.interscience.wiley.com/doi.10.1002/job.492](http://www.interscience.wiley.com/doi.10.1002/job.492)
- Peterson, C., Ruch, W., Baermann, U., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology, 2*(3), 149-156. <https://doi.org/10.1080/17439760701228938>
- Phillips, S. D. & Imhoff, A. R. (1997). Woman and career development: A decade of research. *Annual Review Psychology, 48*, 31-59. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.31>
- Phillips, S. D., & Blustein, D. (1994). Readiness for career choices: Planning, exploring and deciding. *The Career Development Quarterly, 43*(1), 63-73.
- Portaria nº 235-A/2018 de 23 agosto. *Diário da República nº 162/2018, 1º Suplemento – I Série*. Ministérios da Educação e do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, Lisboa.
- Portaria nº 243/2012 de 10 de agosto. *Diário da República nº 155/2012 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Portaria nº 244/2011 de 21 de junho. *Diário da República nº 118/2011 – I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Portaria nº 276/2013 de 23 de agosto. *Diário da República nº 162/2013 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

- Portaria nº 304-B/2015 de 22 de setembro. *Diário da República nº 185/2015, 1º Suplemento – I Série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.
- Portaria nº 413/99 de 8 de junho. *Diário da República nº 132/1999 – I Série B*. Ministérios das Finanças, da Educação e da Saúde, Lisboa.
- Portaria nº 423/92 de 22 de maio. *Diário da República nº 118/1992 – I Série B*. Ministérios da Educação, do Emprego e da Segurança Social, Lisboa.
- Portaria nº 550-A/2004 de 21 de maio. *Diário da República nº 119/2004, 1º Suplemento – I Série B*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Portaria nº 550-B/2004 de 21 de maio. *Diário da República nº 119/2004, 1º Suplemento – I Série B*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Portaria nº 550-C/2004 de 21 de maio. *Diário da República nº 119/2004, 1º Suplemento – I Série B*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Portaria nº 550-D/2004 de 21 de maio. *Diário da República nº 119/2004, 1º Suplemento – I Série B*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Portaria nº 550-E/2004 de 21 de maio. *Diário da República nº 119/2004, 1º Suplemento – I Série B*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Portaria nº 782/2009 de 23 de julho. *Diário da República nº 141/2009 – I Série*. Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Lisboa.
- Portaria nº 797/2006 de 10 de agosto. *Diário da República nº 154/2006 – I Série*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Pouyaud, J. & Guichard, J. (2010). L'activité comme support théorique et pratique pour le conseil en orientation. *Pratiques Psychologiques*, 16(1), 85-98. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2009.03.005>
- Rebelo, A. (2009). Estudo das relações entre a esperança vocacional, os padrões adaptativos de aprendizagem e a autoestima num grupo de adolescentes. (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Richardson, M. S. (2012). Counselling for Work and Relationship. *The Counselling Psychologist*, 40(2), 190-242. <https://doi.org/10.1177/0011000011406452>
- Ringle, P. M. & Savickas, M. L. (1983). Administrative leadership: Planning and time perspective. *Journal of Higher Education*, 54, 649-661. <https://doi.org/10.2307/1981935>
- Robinson, B. S., Davis, K. L., & Meara, N. M. (2003). Motivational attributes of occupational possible selves for low-income rural woman. *Journal of Counselling Psychology*, 50(2), 156-164. DOI:10.1037/0022-0167.50.2.156
- Rossier, J. (2015). Career adaptability and life design. In L. Nota & J. Rossier (Eds.), *Handbook of life design*. (pp. 153-167). Boston, MA: Hogrefe Publishers.
- Rossier, J., Zecca, G., Stauffer, S. D., Maggiori, C., & Dauwalder, J.-P. (2012). Career Adaptabilities Scale in a French-speaking Swiss sample. Psychometric properties and relationships

- to personality and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 734-743. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.004>
- Rossiter, M. (2004). Educational relationships and possible selves in adults undergraduate experience. In R. M. Cervero, B. C. Courtenay, M. T. Hixson & J. S. Valent (Eds.), *The Cyril O. Houle Scholars in Adult and Continuing Education Program Global Research Perspectives: Vol. IV* (pp. 138-155). Athens, GA: The University of Georgia.
- Rottinghaus, P. J., Buelow, K. L., Matyia, A., & Schneider, M. R. (2012). The Career Futures Inventory-Revised: Measuring Dimensions of Career Adaptability. *Journal of Career Assessment*, 20(2), 123-139. <https://doi.org/10.1177/1069072711420849>
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of Career-Related Adaptability and Optimism. *The Journal of Career Assessment*, 13(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/1069072704270271>
- Rudolph, C. W., Kooji, D. T. A. M., Rauvola, R. S., & Zacher, H. (2018). Occupational future time perspective: A meta-analysis of antecedents and outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 39(2), 229-248. <https://doi.org/10.1002/job.2264>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., Katz, I. M., & Zacher, H. (2017). Liking dimensions of career adaptability to adaptation results: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 102, 151-173.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salmela-Aro, K. (2001). Personal goals during a transition to adulthood. In J.-E. Nurmi (Ed.), *Navigation through adolescence: European perspectives* (pp. 59-84). New York: Routledge Falmer.
- Savickas, M. L. (1991). Improving career time perspective. In D. Brown and L. Brooks (Eds.), *Techniques of career counselling* (pp. 236-249). Boston: Allyn & Bacon.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>
- Savickas, M. L. (2001). A developmental perspective on vocational behavior: career, patterns, and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49-57.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction. A developmental theory of vocational behaviour. In D. Brown & Associates (Eds.). *Career choice and development*, (pp. 149-205). San Francisco: Jossey Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. Brown and R. Lent (Eds.). *Career development and counselling: Putting theory and research to work*, (pp. 42-70). New York, NY: John Wiley.

- Savickas, M. L. (2011). *The self in vocational psychology: Object, subject and project*. In P. J. Hartung, & L. M. Subich (Eds.). *Developing self in work and career: Concept, cases and contexts* (pp. 17-33). Washington, DC: American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent, & S. D. Brown (Eds.). *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 147-183). Hoboken, New Jersey: John, Wiley & Sons.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, *75*, 239-250. <https://dx.doi.org/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*(3), 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Savickas, M. L., Silling, S. M., & Schwartz, S. (1984). Time perspective in vocational maturity and career decision making. *Journal Vocational Behavior*, *25*(3), 258-269.
- Schwartz, S. J., Côte, J. E., Arnett, J. J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth and Society*, *37*(2), 201-229. <https://doi.org/10.1177/0044118X05275965>
- Schultheiss, D. E. P. (2003). A Relational Approach to Career Counseling: Theoretical integration and practical application. *Journal of Counseling & Development*, *81*(3), 301-310. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2003.tb00257.x>
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. New York, NY: Springer Science + Business Media.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5-14. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shell, D. F. & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, *26*(4), 481-506. <https://dx.doi-org/10.10006/ceps.2000.1073>
- Sheu, H., & Lent, R. W. (2015). A social cognitive perspective on career intervention. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention: Vol. 1. Foundations* (pp. 115-128). Washington, DC: American Psychological Association.
- Shorey
- Silva, C., & Gamboa, V. (2014). O impacto do estágio na adaptabilidade de carreira em estudantes do ensino profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *15*(2), 105-114.
- Silva, J. T. (2002). *A formação em contexto de trabalho e a experiência do Instituto Politécnico de Leiria*. Comunicação apresentada no XII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, Luanda, Angola. <http://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/166>
- Silva, J. T. (2011). Adaptabilidade e Orientação ao Longo da Vida). In L. Alcoforado, J. Ferreira, A. Ferreira, M. Lima, C. Vieira, A. Oliveira, & S. Ferreira (Coords.). *Educação e Formação de*

- Adultos: Políticas, Práticas e Investigação*, (pp. 61-75). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Skorikov, V. (2007). Adolescent career development and adjustment. In V. Skorikov & W. Patton (Eds.). *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 237-254). Rotterdam: Sense Publishers.
- Smith, E. & Harris, R. (2000). *Work Placements in Vocational Education and Training Courses: Review of research*. Adelaide: National Centre of Vocational Education Research (NCVER).
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C. R. (Ed.). (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R., Cheavens, J., & Michael, S. T. (1999). Hoping. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp.205–231). New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L., & Adam, V. H. III. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology, 9*(4), 249-269. [http://dx.doi.org/10.1016/S0962-1849\(00\)80003-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0962-1849(00)80003-7)
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., et al. (1991). The Will and the Ways: Development and Validation of an Individual-Differences Measure of Hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60* (4), 570-585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., et al. (1997). The Development and validation of the Children's Hope scale. *Journal of Paediatric Psychology, 22*(3), 399-421. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399>
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L. & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 122-139. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.122.21854>
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 820-826. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.820>
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validations of the State of Hope scale. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 321-335. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.2.321>
- Staas, S. (1989). Hope: A comparison of two self-report measures for adults. *Journal of Personality Assessment, 53*(2), 366-375. [http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5302\\_13](http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5302_13)
- Strauss, K., Griffin, M. A., & Parker, S. K. (2012). Future work selves: how salient hoped-for identities motivate proactive career behaviours. *Journal of Applied Psychology, 97*(3), 580-598. <https://doi.org/10.1037/a0026423>
- Stolarski, M., Fioulaine, N., & Van Beek, W. (2015) (Eds.), *Time perspective theory: Review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo*. Cham, Switzerland: Springer.
- Stotland, E. (1969). *The Psychology of Hope*. San Francisco, CA: Josey Bass.

- Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Super, D. (1994). A life-span, life-space perspective on convergence. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 63-74). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Super, D., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 121-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taber, B. J., & Blankemeyer, M. (2015). Future work self and career adaptability in the prediction of proactive career behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 20-27. <https://doi.org/10.1016/j.jvb/2014.10.005>
- Taveira, M. C., & Moreno, M. L. R. (2003). Guidance theory and practice: the status of career exploration. *British Journal of Guidance & Counselling*, 31, 189-207.
- Teodoro, A. (2001). *A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal Contemporâneo*. Porto: Afrontamento.
- Tien, H.-L. S., Lin, S.-H., Hsieh, P.-J., & Jin, S.-R. (2014). The Career Adapt-Abilities Scale in Macau: Psychometric characteristics and construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 259-265. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.01.005>
- Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44(5), 393-406. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2002.03.005>
- Van de Vijver, F. & Hambleton, R. K. (1996). Translating Tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1 (2), 89-99. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.89>
- Van der Heijde, C. M., & Van der Heijden, B. I. (2005). The development and psychometric evaluation of a multi-dimensional measurement instrument of employability – and the impact of aging. *International Congress Series*, 1280, 142-147. <https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.02.061>
- Vieira, M., Pappámikail, L., & Nunes, C. (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário. Percursos e temporalidades. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, 45-70. <https://doi.org/10.7458/SPP2012701210>
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career Development. A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2006). The world of work and careers In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp.109-128). Oxford, UK: Blackwell Publishing.

- Vondracek, F. W. & Porfeli, E. J. (2008). Social contexts of career guidance throughout the world. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *Developmental-contextual perspectives on career across lifespan. International Handbook of Career Guidance* (pp. 209-225). Springer Netherlands.
- Waid, L. D., & Frazier, L. D. (2003). Cultural differences in possible selves during later life. *Journal of Aging Studies, 17*(3), 251-268. doi:10.1016/S0890-4065(03)00031-8
- Wallace, M. & Rabin, A. (1960). Temporal experience. *Psychological Bulletin, 57*, 213-236. <https://doi.org/10.1037/h0041410>
- Wilkins, K. G., Santilli, S., Ferrare, L., Nota, L., Tracey, T., & Soresi, S. (2014). The relationships among positive emotional dispositions, career adaptability, and satisfaction in Italian high school students. *Journal of Vocational Behavior, 85*(3), 329-338. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.004>
- Wolf, F. M. & Savickas, M. L. (1985). Time Perspective and Causal Attributions for Achievement. *Journal of Educational Psychology, 77*(4), 471-480. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.77.4.471>
- Zacher, H. (2012). Organizational age cultures: The interplay of Chief Executive Officers' age and attitudes between green organizational policies and older employees. *65<sup>th</sup> Annual Scientific Meeting "Carting New Frontiers in Aging"*, San Diego, CA, United States, 14-18 November 2012. Cary, NC., United States: Oxford University Press.
- Zacher, H. (2014). Individual difference predictors of change in career adaptability over time. *Journal of Vocational Behavior, 84*(2), 188-198. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.01.001>
- Zimbardo, P. G. & Boyd, J. N. (1999). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-differences Metric Measurement. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*, 1271-1288. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>
- Zimbardo, P. G., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997). Present time perspective as a predictor of risky driving. *Personality and Individual Differences, 23*, 1007-1023. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00113-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00113-X)
- Zimmer-Gembeck, M., & Mortimer, J. (2006). Adolescent Work, Vocational Development and Education. *Review of Educational Research, 76*(4), 537-566. <https://doi.org/10.3102/00346543076004537>



# ANEXOS

## QUESTIONÁRIO SOCIO DEMOGRÁFICO

□□□

Este questionário requer que nos indique alguns dados pessoais, os quais serão salvaguardados pelo **anonimato** e pela **confidencialidade**. Assinale com uma cruz a(s) alternativa(s) que corresponde(m) à sua situação.

1. Código: □□ - □□□□□□
2. Sexo: M  F
3. Idade: □□ (anos)
4. Freguesia de residência: \_\_\_\_\_
5. Nacionalidade: \_\_\_\_\_
6. Ensino secundário: Regular  Profissional
7. Indica as razões da escolha do percurso (regular ou profissional)
- 7.1. Quero ir para a Universidade
- 7.2. Tenho amigos que também o escolheram
- 7.3. Familiares aconselharam-me a escolher
- 7.4. Quero ir trabalhar o mais rápido possível
- 7.5. Tenho outros motivos  Indique quais: \_\_\_\_\_
8. Globalmente como se considera enquanto aluno?
- Abaixo da média  Médio  Bom  Muito Bom
9. Indique a média das classificações no 1º período: \_\_\_\_\_
10. Retenções escolares: Sim  Não

(em caso afirmativo, assinale a resposta que se aplica)											
Ano	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º
Número de repetições											

11. Neste momento, que planos tem para o futuro?

11.1. Ir para a Universidade

11.2. Frequentar um curso de formação / aperfeiçoamento

11.3. Ir trabalhar

11.4. Estou indeciso(a)

11.5. Tenho outros planos  Indique quais \_\_\_\_\_

12. Nacionalidade do Pai: \_\_\_\_\_

13. Nacionalidade da Mãe: \_\_\_\_\_

14. Habilitações académicas dos pais (*por favor, assinale a resposta que se aplica*):

Escolaridade	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever		
1º Ciclo do Ensino Básico (4º ano de escolaridade)		
2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano de escolaridade)		
3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano de escolaridade)		
Ensino Secundário (12º ano de escolaridade)		
Bacharelato		
Licenciatura		
Mestrado		
Doutoramento		

15. Número de irmãos: 0  1  2  3  4 ou mais

16. Quantas pessoas compõem o agregado familiar? \_\_\_\_\_

**Obrigada pela sua colaboração!**

## ANEXO B

### Escala sobre Adaptabilidade

#### INSTRUÇÕES

Pessoas diferentes utilizam recursos diferentes para construir as suas carreiras/vidas. Ninguém é bom em tudo; cada um procura dar o melhor de si. Por favor leia cada afirmação e, depois, para indicar a sua resposta, utilize a seguinte escala:

CONSIDERO QUE SOU CAPAZ DE...	Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito
1. Planear as coisas importantes antes de começar	_____	_____	_____	_____	_____
2. Pensar como vai ser o meu futuro	_____	_____	_____	_____	_____
3. Compreender que as escolhas de hoje influenciam o meu futuro	_____	_____	_____	_____	_____
4. Preparar-me para o futuro	_____	_____	_____	_____	_____
5. Tomar consciência das escolhas de carreira que tenho de fazer	_____	_____	_____	_____	_____
6. Planear como alcançar os meus objetivos	_____	_____	_____	_____	_____
7. Estar preocupado(a) com a minha carreira	_____	_____	_____	_____	_____
8. Manter sempre o ânimo	_____	_____	_____	_____	_____
9. Tomar decisões por mim próprio(a)	_____	_____	_____	_____	_____
10. Assumir a responsabilidade pelos meus atos	_____	_____	_____	_____	_____
11. Defender as minhas convicções	_____	_____	_____	_____	_____
12. Contar comigo próprio(a)	_____	_____	_____	_____	_____
13. Fazer o que é melhor para mim	_____	_____	_____	_____	_____
14. Arranjar forças para continuar	_____	_____	_____	_____	_____

Por favor leia cada afirmação e, depois, para indicar a sua resposta, utilize a seguinte escala:

CONSIDERO QUE SOU CAPAZ DE...	Muito pouco	Pouco	Razoavelmente	Bastante	Muito
15. Explorar aquilo que me rodeia	_____	_____	_____	_____	_____
16. Procurar oportunidades para me desenvolver como pessoa	_____	_____	_____	_____	_____
17. Explorar alternativas antes de fazer uma escolha	_____	_____	_____	_____	_____
18. Estar atento(a) às diferentes maneiras de fazer as coisas	_____	_____	_____	_____	_____
19. Analisar de forma aprofundada questões que me dizem respeito	_____	_____	_____	_____	_____
20. Procurar informação sobre as escolhas que tenho de fazer	_____	_____	_____	_____	_____
21. Ser curioso(a) sobre novas oportunidades	_____	_____	_____	_____	_____
22. Realizar tarefas de forma eficiente	_____	_____	_____	_____	_____
23. Ser consciencioso(a) e fazer as coisas bem	_____	_____	_____	_____	_____
24. Desenvolver novas competências	_____	_____	_____	_____	_____
25. Dar sempre o meu melhor	_____	_____	_____	_____	_____
26. Ultrapassar obstáculos	_____	_____	_____	_____	_____
27. Resolver problemas	_____	_____	_____	_____	_____
28. Enfrentar desafios	_____	_____	_____	_____	_____

Duarte, M. E., Fraga, S., Agostinho, R., Djaló, A., Lima, M. R., Paredes, I., Rafael, M. & Soares, M. C. (2011)

## ANEXO C

### Escala de Esperança no Trabalho (WHS)

Leia e responda às perguntas colocando uma cruz no quadrado correspondente a uma das seguintes opções de resposta: *Muito, frequentemente, Frequentemente, Às vezes, De vez em quando, Raramente.*

	<i>Muito frequentemente</i>	<i>Frequentemente</i>	<i>Às vezes</i>	<i>De vez em quando</i>	<i>Raramente</i>
1 Tenho um plano para obter e manter um bom emprego ou carreira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Não acredito que seja capaz de encontrar um emprego de que goste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Há muitas formas de ter sucesso no trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Espero fazer o que eu realmente quero fazer no trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Duvido da minha capacidade para ter sucesso nas coisas que são mais importantes para mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Consigo encontrar muitas formas de encontrar um emprego que me agrade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Quando olho para o futuro tenho uma noção exata do que será a minha vida profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Estou confiante de que as coisas se resolverão no futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 É difícil perceber como encontrar um bom emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 O meu desejo de permanecer na comunidade onde vivo (ou espero viver) torna difícil encontrar um trabalho de que eu poderia gostar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Tenho as capacidades e a atitude necessária para encontrar e manter um emprego significativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Não tenho a capacidade para alcançar o que quero na vida profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>Muito frequentemente</i>	<i>Frequentemente</i>	<i>Às vezes</i>	<i>De vez em quando</i>	<i>Raramente</i>
13 Não espero encontrar um trabalho que me dê satisfação profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Consigo fazer o que é preciso para obter o trabalho específico que escolher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 A minha educação preparou-me ou preparar-me-á para obter um bom emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Acredito ser capaz de alcançar os objetivos relacionados com o trabalho que estabeleci para mim próprio(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 Sou capaz de obter a formação que preciso para fazer o trabalho que quero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Duvido que tenha sucesso em encontrar (ou manter) um emprego importante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Sei como me preparar para o tipo de trabalho que eu quero fazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 Tenho objetivos relacionados com o trabalho que são significativos para mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 Não estou certo(a) de que tenha as capacidades necessárias para atingir os meus objetivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Tenho uma noção perfeita do que é preciso para ter sucesso no trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 Tenho dificuldades em identificar os meus objetivos para os próximos 5 anos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 Penso que acabarei por fazer o que realmente quero no trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Juntunen & Wettersten, 2006; tradução de Atanásio, P., Paixão, M. P. & Silva, J. T. (2013)

ANEXO D

Teste Nº: \_\_\_\_\_

Zimbardo Time Perspective Inventory Revisto – ZTPI-R  
 Zimbardo P. & Boyd J. (1999), tradução de Ortuño, V. & Gamboa, V. (2009)

Leia cada afirmação e responda o mais sinceramente possível à pergunta:  
 Em que medida esta afirmação é verdadeira para si.  
 Para cada item assinale de acordo com a escala. Por favor responda a **TODAS** as questões.

1 = Nada; 2 = Pouco; 3 = Nem muito nem pouco; 4 = Muito; 5 = Totalmente		1	2	3	4	5
1.	Acredito que ir sair com os amigos é um dos prazeres da vida de uma pessoa.					
2.	As imagens, os sons e os cheiros da minha infância trazem-me lembranças maravilhosas.					
3.	O destino determina muito da minha vida.					
4.	Muitas vezes penso naquilo que deveria ter feito de forma diferente na minha vida.					
5.	As minhas decisões são na sua maioria influenciadas pelas pessoas e coisas à minha volta.					
6.	Acredito que o dia de cada pessoa deve ser planeado com antecedência todas as manhãs.					
7.	Dá-me prazer pensar sobre o meu passado.					
8.	Faço coisas impulsivamente.					
9.	Se as coisas não ficam feitas a tempo, não me preocupo com isso.					
10.	Quando quero alguma coisa, estabeleço objectivos e penso em meios específicos para atingir esses objectivos					
11.	Fazendo um balanço, há mais memórias boas do que más para recordar no meu passado.					
12.	Quando estou a ouvir a minha música favorita, perco frequentemente qualquer noção do tempo.					
13.	Cumprir os prazos para amanhã e fazer qualquer outro trabalho necessário vem primeiro do que a diversão de hoje à noite.					
14.	Não importa realmente aquilo que eu faça, uma vez que o que tiver de ser, será.					
15.	Gosto de histórias sobre como as coisas costumavam ser nos «bons velhos tempos».					
16.	Continuo a reviver no meu pensamento as experiências dolorosas do passado.					
17.	Tento viver a minha vida o melhor possível, um dia de cada vez.					
18.	Aborrece-me chegar atrasado a compromissos.					
19.	Para mim o ideal seria viver cada dia como se fosse o último.					
20.	Penso frequentemente em memórias felizes de bons tempos.					
21.	Cumpro a tempo as minhas obrigações relativamente a amigos e instituições.					
22.	No passado, tive a minha dose de maus-tratos e rejeição.					
23.	Tomo as minhas decisões de acordo com a inspiração do momento.					
24.	Prefiro aceitar cada dia como ele é, em vez de tentar planeá-lo.					
25.	O passado traz-me demasiadas más memórias, nas quais eu prefiro não pensar.					
26.	É importante conseguir emoção na minha vida.					
27.	Cometi erros no passado que desejava poder desfazer.					
28.	Sinto que é mais importante gostar daquilo que se está a fazer do que ter o trabalho concluído a tempo.					
29.	Fico nostálgico acerca da minha infância.					

1 = Nada; 2 = Pouco; 3 = Nem muito nem pouco; 4 = Muito; 5 = Totalmente		1	2	3	4	5
30.	Antes de tomar uma decisão, peso os custos e os benefícios.					
31.	Correr riscos evita que minha vida se torne aborrecida.					
32.	É mais importante para mim tirar prazer no decorrer da vida do que focar-me apenas na meta final.					
33.	As coisas raramente correm como eu esperava.					
34.	É difícil para mim esquecer imagens desagradáveis da minha juventude.					
35.	Se tenho que pensar nos objectivos, resultados e produtos das minhas actividades, isso tira-me o prazer e estraga o decorrer do processo.					
36.	Mesmo quando estou a gostar do presente, sinto-me impelido a fazer comparações com experiências passadas semelhantes.					
37.	Não se consegue fazer planos para o futuro porque as coisas mudam demasiado.					
38.	O meu percurso de vida é controlado por forças sobre as quais eu não tenho influência.					
39.	Não faz sentido preocupar-me com o futuro, uma vez que não há nada que eu possa fazer acerca dele.					
40.	Completo projectos dentro do prazo concretizando etapa a etapa.					
41.	Quando familiares começam a falar de como as coisas eram antigamente eu desinteresse-me da conversa.					
42.	Corro riscos para sentir emoção na minha vida.					
43.	Faço listas daquilo que tenho para fazer.					
44.	Frequentemente sigo mais o meu coração do que a minha cabeça.					
45.	Consigo resistir a tentações quando sei que há trabalho que precisa ser feito.					
46.	Deixo-me levar pela emoção do momento.					
47.	A vida de hoje em dia é demasiado complicada; preferia a vida simples de antigamente.					
48.	Prefiro que os amigos sejam espontâneos em vez de previsíveis.					
49.	Gosto dos rituais e tradições familiares que são repetidos com regularidade.					
50.	Penso acerca das coisas más que me aconteceram no passado.					
51.	Continuo a trabalhar nas tarefas difíceis e desinteressantes se estas me ajudarem a progredir.					
52.	Gastar aquilo que ganhei, nos prazeres de hoje, é melhor do que poupar para a segurança de amanhã.					
53.	Frequentemente, a sorte resulta melhor do que o trabalho árduo.					
54.	Penso acerca das coisas boas que eu perdi ao longo da minha vida.					
55.	Gosto que os meus relacionamentos próximos sejam intensos.					
56.	Haverá sempre tempo para recuperar o trabalho em atraso.					

## ANEXO E

### Transcendental-Future Time Perspective Scale – TFTPS

Boyd, J. & Zimbardo, P. (1997). Tradução de Ortuño, V., Paixão, M. P. & Janeiro, I. (2013)

Leia cada afirmação e responda o mais sinceramente possível à pergunta: em que medida esta afirmação é verdadeira para si. Por favor responda a **TODAS** as questões utilizando a seguinte escala:

*1 = Nada      2 = Pouco      3 = Nem muito, nem pouco      4 = Muito      5 = Totalmente*

		1	2	3	4	5
1	Só o meu corpo físico irá alguma vez morrer.					
2	O meu corpo é apenas uma habitação temporária para o meu verdadeiro eu.					
3	A morte não é mais do que um novo começo.					
4	Acredito em milagres.					
5	A teoria da evolução explica adequadamente como é que a espécie humana apareceu.					
6	Os seres humanos possuem uma alma.					
7	As leis científicas não conseguem explicar tudo.					
8	Serei responsabilizado pelas minhas ações na terra quando morrer.					
9	Há leis divinas pelas quais os seres humanos deveriam guiar a sua vida.					
10	Acredito em espíritos.					

## ANEXO F

### Escala Visão Ansiosa do Futuro

Janeiro, I (2012)

Indique o seu grau de concordância com cada uma das afirmações que se seguem, utilizando a seguinte escala de respostas:

1. Discordo Totalmente

2. Tendo a Discordar

3. Discordo

4. Nem concordo, nem discordo

5. Concordo

6. Tendo a Concordar

7. Concordo Totalmente

		1	2	3	4	5	6	7
1	Penso que a vida não tem um padrão nem tem sentido.							
2	Penso no futuro como sendo um buraco vazio e escuro.							
3	Caminho para o futuro um pouco à deriva, não por opção, mas porque não consigo parar.							
4	Sinto que o futuro é um grande vazio que me vai puxando.							

## ANEXO G

### Future Time Perspective Scale

Husman, J. & Shell, D. F. (2008); Tradução de Maria Paula Paixão (2009).

Mais abaixo encontrará um conjunto de frases com que poderá concordar ou discordar. Empregue a escala de 1 a 5 à direita de cada frase. Para cada uma das frases, marque o número que melhor indica a sua resposta, tendo em conta a seguinte escala:

1 (DM) = Discordo Muito

2 (DP) = Discordo um Pouco

3 (NCND) = Não concordo nem Discordo

4 (CP) = Concordo um Pouco

5 (CM) = Concordo Muito

	1	2	3	4	5
1 Acho difícil fazer as coisas sem um prazo.					
Eu preciso sentir-me pressionado/a para começar a fazer as coisas.					
Eu pareço estar sempre a fazer as coisas à última da hora.					
Agosto parece muito distante.					
Muitas vezes parece que este período de formação nunca mais vai acabar.					
Metade de um ano parece ser um tempo longo para mim.					
Em geral, seis meses parecem ser um período muito curto de tempo.					
Setembro parece muito próximo.					
Tendo em conta o valor da escolha, é melhor obter algo que você quer no futuro do que algo que você quer para hoje.					
O prazer imediato é mais importante do que aquilo que poderia acontecer no futuro.					
É melhor ser considerado um sucesso no final da vida do que ser considerado um sucesso hoje.					
A coisa mais importante na vida é o modo como nós sentimos a longo prazo.					
É mais importante poupar para o futuro do que comprar o que se quer hoje.					
Objetivos a longo prazo são mais importantes que objetivos a curto prazo.					
O que acontece a longo prazo é mais importante do que o modo como nos sentimos agora.					

Eu não penso muito sobre o futuro.					
Eu tenho pensado muito sobre o que vou fazer no futuro.					
Realmente não adianta preocuparmo-nos com o futuro.					
O que se faz hoje tem pouco impacto sobre o que acontecerá daqui a dez anos.					
O que vai acontecer no futuro é importante para decidir que medidas se devem tomar agora.					
Eu não gosto de fazer planos para o futuro.					
Realmente não é importante ter objetivos para o futuro, relativamente a onde queremos estar daqui a cinco ou dez anos.					
Não se deve pensar muito sobre o futuro.					
Planear o futuro é um desperdício de tempo.					
É importante ter objetivos para onde se quer estar daqui a cinco ou dez anos.					
Deve-se tomar medidas hoje para ajudar a realizar objetivos futuros.					
O que pode acontecer a longo prazo não deve ser levado em grande consideração nas decisões que se tomam no presente.					

---

**Occupational Possible Selves - OPS**

Chalk, Meara, Day & Davis (2005); Tradução de Duarte, F. C., Silva, J. T. & Paixão, M. P. (2016)

---

Este questionário requer que nos indiques alguns dados sobre as expectativas, medos (receios) e esperanças em relação às tuas futuras ocupações profissionais, os quais serão salvaguardados pelo **anonimato** e pela **confidencialidade**. Assinala com uma cruz a(s) alternativa(s) que corresponde(m) à tua situação. A finalidade deste questionário é termos uma ideia de como pensas que será a tua vida profissional futura. O questionário encontra-se dividido em dois passos. Cada passo do questionário tem as suas próprias instruções que deverás ler atentamente antes de responder. Não existem respostas certas ou erradas, por isso, sê sincero(a).

I. Nesta parte do questionário pretendemos que avalies as tuas expectativas, medos e esperanças (ou idealizações) em relação a uma lista, cuidadosamente selecionada, de profissões. Emprega a escala de 1 a 5 à direita de cada profissão nos quadros abaixo. Marca uma cruz (X) dentro do quadradinho que melhor indica a tua resposta, tendo em conta as seguintes opções:

- (1) **N** = Nada
- (2) **P** = Pouco
- (3) **M** = Moderadamente
- (4) **M** = Muito
- (5) **T** = Totalmente

1. Assinala, no quadro seguinte, até que ponto **esperas** vir a desempenhar cada ocupação profissional.

	1	2	3	4	5
Médico/a					
Professor/a Universitário/a					
Advogado/a					
Mecânico/a					
Psicólogo/a					
Arquiteto/a					
Engenheiro/a					
Enfermeiro/a					
Artista					
Professor/a do Ensino Básico					
Diretor/a de Relações públicas					
Bibliotecário/a					
Repórter					
Motorista					
Terapeuta da Fala					
Outra (indica qual) _____					

2. Assinala, no quadro seguinte, até que ponto vais **evitar** vir a desempenhar cada ocupação profissional.

	1	2	3	4	5
Médico/a					
Professor/a Universitário/a					
Advogado/a					
Mecânico/a					
Psicólogo/a					
Arquiteto/a					
Engenheiro/a					
Enfermeiro/a					
Artista					
Professor/a do Ensino Básico					
Diretor/a de Relações públicas					
Bibliotecário/a					
Repórter					
Motorista					
Terapeuta da Fala					
Outra (indica qual) _____					

3. Assinala, no quadro seguinte, até que ponto **desejas ou aspiras** vir a desempenhar cada ocupação profissional.

	1	2	3	4	5
Médico/a					
Professor/a Universitário/a					
Advogado/a					
Mecânico/a					
Psicólogo/a					
Arquiteto/a					
Engenheiro/a					
Enfermeiro/a					
Artista					
Professor/a do Ensino Básico					
Diretor/a de Relações públicas					
Bibliotecário/a					
Repórter					
Motorista					
Terapeuta da Fala					
Outra (indica qual) _____					

II. Nesta parte do questionário deves indicar, a partir do quadro seguinte, a ocupação que mais **esperas** (expectativas), **temes** (receios) e **desejas** (idealizações). Deves indicar, de seguida, dez razões para a ocupação profissional futura que mais **temes** (ou **receias**) e o grau de importância de cada uma dessas razões.

	1	2	3	4	5
Médico/a					
Professor/a Universitário/a					
Advogado/a					
Mecânico/a					
Psicólogo/a					
Arquiteto/a					
Engenheiro/a					
Enfermeiro/a					
Artista					
Professor/a do Ensino Básico					
Diretor/a de Relações públicas					
Bibliotecário/a					
Repórter					
Motorista					
Terapeuta da Fala					
Outra (indica qual) _____					

As dez razões para a ocupação profissional futura que mais **temes** (ou **receias**).

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_

Qual o grau de importância ou de significado pessoal que atribuis a cada uma das razões referidas anteriormente? Indica no quadro seguinte.

<i>Razões</i>	<i>Nada Importante</i>	<i>Pouco Importante</i>	<i>Não Sei Bem</i>	<i>Importante</i>	<i>Bastante Importante</i>
<b>1</b>					
<b>2</b>					
<b>3</b>					
<b>4</b>					
<b>5</b>					
<b>6</b>					
<b>7</b>					
<b>8</b>					
<b>9</b>					
<b>10</b>					

## ANEXO I

### I . Q . E . Inventário Qualidades do Estágio

Pensa no estágio que realizaste e assinala, utilizando a escala que se segue, em que medida concordas com as afirmações a seguir apresentadas (assinala com um círculo (O) em torno do número) :

Discordo Bastante	Discordo	Nem concordo / Nem discordo	Concordo	Concordo Bastante
1	2	3	4	5

O (no) meu estágio ....

1. sempre que estive nervoso o meu supervisor procurou acalmar-me	1	2	3	4	5
2. por indicação do supervisor, soube sempre o que tinha para fazer	1	2	3	4	5
3. as pessoas com quem trabalhei foram muito simpáticas	1	2	3	4	5
4. sempre que iniciava uma nova actividade era-me explicado, pelo supervisor, como se fazia	1	2	3	4	5
5. tive oportunidade de usar diferentes competências	1	2	3	4	5
6. o meu supervisor foi-me dando informações para que soubesse como estava a desempenhar o meu trabalho	1	2	3	4	5
7. pude tomar decisões de grande responsabilidade acerca do modo como organizar o meu trabalho	1	2	3	4	5
8. o meu supervisor esteve sempre presente para me apoiar quando foi necessário	1	2	3	4	5
9. envolveu a realização de uma grande diversidade de tarefas	1	2	3	4	5
10. o supervisor deu-me indicações muito claras sobre as diferentes actividades a desenvolver	1	2	3	4	5
11. tive várias oportunidades de aprender coisas relevantes (importantes)	1	2	3	4	5
12. antes de iniciar uma nova tarefa o supervisor exemplificava como se fazia	1	2	3	4	5
13. durante o estágio as actividades foram desafiantes	1	2	3	4	5
14. o meu supervisor, dava-me, frequentemente indicações sobre a qualidade do meu trabalho	1	2	3	4	5
15. sempre que precisei de ajuda tive realmente com quem contar	1	2	3	4	5
16. o supervisor incentivou-me frequentemente na realização do meu trabalho	1	2	3	4	5
17. recebi, dos meus colegas, informação útil para que soubesse como estava a desempenhar o meu trabalho	1	2	3	4	5
18. o supervisor pôs-me sempre à vontade para colocar qualquer questão	1	2	3	4	5
19. estive envolvido na realização de várias coisas diferentes	1	2	3	4	5
20. o meu supervisor indicou-me, atempadamente, o que tinha para fazer	1	2	3	4	5

Discordo Bastante	Discordo	Nem concordo / Nem discordo	Concordo	Concordo Bastante
1	2	3	4	5

O (no) meu estágio ....

21. permitiu-me desenvolver bastante as minhas competências	1	2	3	4	5
22. quando cometi erros, o meu supervisor disse-me como corrigi-los	1	2	3	4	5
23. quando desempenhava uma tarefa pela primeira vez tinha o supervisor para me ajudar	1	2	3	4	5
24. as pessoas com quem trabalhei mostraram interesse e preocupação para comigo	1	2	3	4	5
25. recebi, dos meus colegas, indicações sobre o meu ritmo de trabalho	1	2	3	4	5
26. deram-me liberdade para decidir como fazer as coisas	1	2	3	4	5
27. os meus colegas deram-me informação sobre a qualidade do meu trabalho	1	2	3	4	5
28. foi-me possível melhorar o meu desempenho	1	2	3	4	5
29. recebi, do supervisor, indicações sobre o meu ritmo de trabalho	1	2	3	4	5
30. tive oportunidade de aplicar na prática o que aprendi na escola	1	2	3	4	5
31. tive oportunidade de desenvolver boas relações de amizade	1	2	3	4	5
32. sempre que surgiram dificuldades, o meu supervisor procurou ajudar-me	1	2	3	4	5
33. os meus colegas deram-me pistas para melhorar o meu trabalho	1	2	3	4	5
34. tive oportunidades de usar a minha iniciativa	1	2	3	4	5
35. o supervisor organizou comigo o plano de trabalho	1	2	3	4	5
36. tive oportunidade de lidar com uma grande diversidade de situações	1	2	3	4	5
37. sempre que tive dúvidas o meu supervisor esclareceu-mas	1	2	3	4	5
38. o supervisor deu-me conselhos muito úteis para a realização do estágio	1	2	3	4	5
39. tive várias oportunidades para decidir como organizar o meu trabalho	1	2	3	4	5
40. o supervisor mostrou muito interesse pelas minhas opiniões e ideias	1	2	3	4	5

