



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Mariana Gomes de Abreu Felício

**DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE CARREIRA NA
ADOLESCÊNCIA**

O PAPEL DOS INTERESSES E DOS VALORES RELATIVOS AO
TRABALHO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE CARREIRA

**Dissertação no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação,
Desenvolvimento e Aconselhamento orientada pela Professora Doutora
Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão e apresentada à Faculdade de
Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.**

Julho de 2022

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

DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE CARREIRA NA ADOLESCÊNCIA

O papel dos interesses e dos valores relativos ao trabalho na
construção da identidade de carreira

Mariana Gomes de Abreu Felício

Dissertação de Mestrado na área científica de Psicologia, Educação, Desenvolvimento e
Aconselhamento orientada pela Professora Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão e
apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Julho de 2022



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero deixar um agradecimento à Professora Doutora Maria Paula Paixão por toda a disponibilidade, dedicação, apoio e orientação que foram fulcrais para a concretização desta dissertação.

Agradecer a todos os colegas de curso e docentes que me acompanharam ao longo do meu percurso académico e foram elementares para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A todos os professores, elementos da direção e funcionários da Escola Básica Eugénio de Castro que colaboraram neste estudo e tornaram possível a sua realização.

Agradecer aos meus amigos e familiares que sempre me apoiaram ao longo de todo o meu percurso, especialmente aos meus pais, irmão, à minha avó e à minha tia que sem eles nada disto seria possível. Por todo o carinho e confiança que me conferiram todos os dias e que foi imprescindível para me motivar.

Ao João Nuno, pelo apoio incondicional, em todos os momentos, um obrigada não chega.

Por fim, agradecer à Universidade de Coimbra e à Associação Académica de Coimbra pelo papel que desempenharam no meu desenvolvimento enquanto pessoa.

Resumo

Atualmente, um dos fatores que determina a maior parte da vida dos indivíduos é a carreira, que deve ter a responsabilidade de providenciar uma oportunidade de demonstrar talento individual e ajudar a alcançar a autorrealização dos indivíduos. O desenvolvimento de carreira é um processo que abrange a maior parte da vida das pessoas, iniciando-se na infância e continuando até a adultez através da progressão da carreira, culminando com a reforma.

A existência de um desenvolvimento positivo de carreira tem em conta diversos conceitos e várias contribuições teóricas. No entanto, existe pouca investigação sobre esta temática na infância e adolescência, sendo que é nesta fase que o desenvolvimento se centra em questões relacionadas com a carreira e com o trabalho. Uma preparação adequada para a carreira pode ter muitas implicações na vida dos indivíduos, no sentido em que pode trazer bem-estar e futuras experiências de trabalho positivas, como tal é importante ter em conta variáveis como os valores intrínsecos e extrínsecos relativos ao trabalho, os interesses vocacionais e as variáveis da identidade de carreira, que se revelam como dimensões bastante relevantes e que contribuem para o envolvimento dos jovens em trajetórias de carreira saudáveis e que favoreçam a sua autorrealização.

Este estudo foi realizado com uma amostra de 369 alunos/as do 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos de escolaridade), pretendendo constituir um estudo de análise exploratório para validar uma escala de valores de trabalho, bem como compreender a relação entre esses e os interesses vocacionais e competências percebidas, e ainda, o seu impacto nas dimensões da identidade de carreira. Recorreu-se à utilização de um questionário sociodemográfico, para recolher informação sobre variáveis sociodemográficas pertinentes, à versão portuguesa do ICA-R de Tracey e Ward, para avaliar os interesses, a versão portuguesa da Escala das Dimensões do Desenvolvimento Identitário, para avaliar as dimensões da identidade de carreira, e a escala de valores de Hirschi para avaliar os valores intrínsecos e extrínsecos relativos ao trabalho.

Recorrendo a procedimentos de estatística multivariada, serão testadas as hipóteses formuladas neste estudo. Os resultados indicam que a escala de valores de Hirschi não se apresenta como sendo uma boa escala para aferir para a população portuguesa nesta faixa etária, tendo apresentado níveis de consistência interna bastante baixos.

Palavras-chave: adolescência; valores intrínsecos e extrínsecos de trabalho; identidade de carreira; interesses vocacionais; competências percebidas.

Abstract

Currently, one of the factors that determines most of the lives of individuals is the career, which should have the responsibility of providing an opportunity to demonstrate individual talent and help individuals achieve self-fulfillment. Career development is a process that spans most of people's lives, starting in childhood and continuing into adulthood through career progression, culminating in retirement.

The existence of a positive career development takes into account several concepts and multiple theoretical contributions. However, there is very few research on this topic in childhood and adolescence, and it is at this stage that development focuses on issues related to career and work. Adequate preparation for a career can have many implications in the lives of individuals, in the sense that it can bring well-being and positive future work experiences, so it is important to take into account variables such as intrinsic and extrinsic values related to work, vocational interests and the variables of career identity, that reveal themselves to be very important dimensions that contribute to the involvement of young people in healthy career paths and that favor their self-fulfillment.

This study was carried out with a sample of 369 students from the 3rd cycle (7th, 8th and 9th grades) and intends to constitute an exploratory analysis study to validate a scale of work values, as well as to understand the relationship between these and the vocational interests and perceived competences, as well as their impact on the dimensions of career identity. A sociodemographic questionnaire was used to collect information on sociodemographic variables relevant to the study, the Portuguese version of the ICA-R by Tracey & Ward to assess interests, the Portuguese version of the Dimensions of Identity Development Scale to assess the dimensions of career identity, and the Hirschi value scale to assess intrinsic and extrinsic work-related values.

Using multivariate statistical procedures, the formulated hypotheses will be tested. The results indicate that Hirschi's scale of values is not a good scale to measure for the Portuguese population in this age group, having presented very low levels of internal consistency.

Keywords: adolescence; intrinsic and extrinsic work values; career identity; vocational interests; perceived competencies.

Índice

INTRODUÇÃO	2
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE CARREIRA.....	4
IDENTIDADE DE CARREIRA NA ADOLESCÊNCIA	5
VALORES INTRÍNSECOS E EXTRÍNSECOS DE TRABALHO.....	7
INTERESSES VOCACIONAIS	8
II - METODOLOGIA.....	12
1. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	12
2. FORMULAÇÃO DAS HIPÓTESES EM ESTUDO.....	12
3. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	13
4. CARATERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS	15
4.1. QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO	15
4.2. ESCALA DE VALORES DE HIRSCHI.....	16
4.3. ESCALA DAS DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO IDENTITÁRIO	17
4.4. INVENTORY OF CHILDREN’S ACTIVITY – REVISED (ICA-R)	18
5. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	19
III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	20
IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	29
V - LIMITAÇÕES	32
VI - IMPLICAÇÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS	34
VII - CONCLUSÃO	36
BIBLIOGRAFIA	37
ANEXOS	42

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Estatísticas descritivas – Média, desvio-padrão e moda das variáveis em estudo.....	20
Tabela 2 – Matriz de correlações entre as competências e interesses da tipologia RIASEC.....	21
Tabela 3 – Matriz de correlações entre as variáveis da identidade de carreira e os valores.....	22
Tabela 4 – Matriz de correlações entre os interesses da tipologia RIASEC e os valores de trabalho.....	23
Tabela 5 – Matriz de correlação entre valores e tipos de atividades.....	24
Tabela 6 – Diferenças nas médias dos valores do trabalho em função da escolaridade da Mãe.....	24
Tabela 7 – Resumo do modelo de regressão hierárquica da variável dependente Compromisso...25	
Tabela 8 – Resumo do modelo de regressão hierárquica da variável dependente Exploração em Amplitude.....	26
Tabela 9 – Resumo do modelo de regressão hierárquica da variável dependente Identidade com o Compromisso.....	27
Tabela 10 – Resumo do modelo de regressão hierárquica da variável dependente Exploração em Profundidade.....	28

Introdução

Um dos fatores que determina a maior parte da vida dos indivíduos, na sociedade moderna, é a carreira. A importância que se atribui a ter uma carreira, tem mudado ao longo do tempo, sendo que atualmente esta não deve servir apenas como suporte financeiro ou para a mera execução de um papel profissional. A carreira deve ter também a responsabilidade de providenciar uma oportunidade de demonstrar talento individual e ajudar a alcançar a autorrealização (Martela & Pessi, 2018 citado em Lee et al., 2021).

Tendo em conta que o trabalho desempenha um papel central na vida da maior parte das pessoas (Schwartz, 1999 citado em Steiner et al., 2019), é durante a adolescência que o desenvolvimento se centra em questões de desenvolvimento identitário relacionadas com a carreira e com o trabalho (e.g., Savickas, 2002; Super, Savickas & Super, 1996 citado em Steiner et al., 2019).

Uma preparação adequada para a carreira pode ter muitas implicações na vida dos indivíduos, no sentido em que pode trazer bem-estar e futuras experiências de trabalho positivas (Super et al., 1996 citado em Steiner et al., 2019), por outro lado, uma preparação insuficiente pode impedir o bem-estar criando vários problemas vocacionais e experiências de trabalho mais negativas (Skorikov, 2007).

Segundo Vondracek e Skorikov (1997), a experiência escolar é a que mais contribui para a formação de valores relativos ao trabalho, interesses vocacionais, planos e expectativas de futuro. Fica, portanto, claro, que é realmente importante apoiar adolescentes na preparação da carreira e garantir-lhes orientação nesse sentido (Hartung, Savickas, & Walsh, 2015 citado em Steiner et al., 2019).

“Na prática do desenvolvimento de carreira é crucial perceber que fatores são preditivos de um desenvolvimento positivo, de forma a conduzir intervenções desenhadas especificamente” (Hirschi, 2010a, p.3). Como tal, o estudo que agora apresentamos debruça-se sobre os fatores dos interesses vocacionais, dos valores de trabalho e da identidade de carreira como recursos psicológicos de um desenvolvimento positivo de carreira.

Este estudo realizado com adolescente do 3º ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos) pretende contribuir para a investigação no panorama educativo português relativo ao desenvolvimento positivo de carreira. O 3º ciclo é a última etapa em que os/as alunos/as frequentam uma estrutura curricular semelhante para todos/as, independentemente dos seus interesses. Sendo que é na transição para o ciclo seguinte (ensino secundário) que estes/as jovens têm de realizar a sua primeira escolha educativa com impacto entre o ensino profissional ou os cursos científico-humanísticos (retirado de http://www.dge.mec.pt/legislacao_geral_curriculo). É então, no período da adolescência que os pais, professores e a sociedade, acabam por colocar maior pressão nos/as

jovens para as tomadas de decisão, principalmente em duas áreas: a escolar e a profissional (Santos, 2005).

I - Enquadramento teórico

Desenvolvimento positivo de carreira

Segundo Lent e Brown (2013), o desenvolvimento de carreira é um processo que abrange a maior parte da vida útil dos indivíduos. Inicia-se na infância, incluindo aqui os momentos de educação formal e não formal, onde se torna possível que os indivíduos revelem talentos, interesses, valores e conhecimento acerca do mundo do trabalho. Este desenvolvimento continua na adultez através da progressão do processo de desenvolvimento de carreira, como por exemplo na entrada e adaptação ao trabalho ao longo do tempo, culminando, por fim, com a reforma.

O conceito de desenvolvimento de carreira foi desenhado para captar a natureza dinâmica de mudança do comportamento de carreira, sendo conotada como um fluxo contínuo de eventos relevantes para o trabalho que não são necessariamente lineares e podem ter um impacto positivo ou negativo na vida das pessoas. Os autores têm também em consideração o impacto que algumas características individuais e contextuais têm na vida dos indivíduos (Lent & Brown, 2013).

Hirschi (2010b) considera que para um bom desenvolvimento de carreira é essencial perceber que fatores são preditivos de um desenvolvimento positivo, de forma a conduzir intervenções desenhadas especificamente nesse sentido. Uma avaliação compreensiva de características relacionadas com o trabalho tem em conta os interesses vocacionais, as habilidades, a personalidade e os valores de trabalho (Brown & Brooks, 2002 citado em Rottinghaus & Zytowski, 2006), sendo também importante perceber como estes conceitos se relacionam entre si (Skorikov & Vondracek, 2007). Para além destas características, Hirschi (2014) considera que o autoconhecimento é também um importante aspeto para o desenvolvimento vocacional, pois permite às pessoas identificarem os seus interesses, habilidades, valores e crenças, contribuindo para a sua escolha de forma mais segura e assertiva.

Skorikov e Vondracek (2007) afirmam que processo de desenvolvimento de carreira na adolescência, para além de preparar o terreno para o desenvolvimento posterior da carreira ao longo da vida, está também relacionado com um melhor ajustamento social e bem-estar.

Identidade de carreira na adolescência

Erikson (1972, citado em Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvaes, 2003) propôs a teoria psicossocial em que considera que a construção da identidade é a tarefa mais importante da adolescência. Este processo de construção da identidade, acarreta a definição de quem a pessoa é, de quais são os seus valores e acerca do rumo que pretende dar à sua vida. Este autor foi um dos pioneiros no estudo da identidade e define-a como uma concepção que as pessoas têm de si mesmas, composta por valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido (Erikson, 1972 citado em Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvaes, 2003), que são influenciados por fatores individuais, interpessoais e culturais (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvaes, 2003).

Gonçalves (2006), reitera que a identidade vocacional é algo que se constrói ao longo do ciclo vital, constituindo-se como um dos domínios que constituem a formação da identidade. Esta configuração é realizada como resultado de variados processos de exploração, de uma progressiva autonomia e diferenciação do adolescente em relação aos outros significativos e através da construção do seu percurso vocacional ao nível dos interesses, valores e objetivos de formação.

O modelo dos estatutos identitários (Marcia, 1980, citado em Prioste et al., 2018) foi desenvolvido a partir dos trabalhos de Erikson (1968) e identificou dois processos centrais na formação da identidade, o compromisso que representa a adesão a um conjunto de objetivos, valores e crenças e a exploração, que concerne a um questionamento ativo das alternativas identitárias. Baseando-se nestas duas dimensões, Marcia (1980, cit *in* Prioste et al., 2018) definiu quatro estatutos: a identidade realizada, caracterizada pelo estabelecimento de um compromisso com objetivos e ideias determinados individualmente, após uma fase de exploração de alternativas; a identidade difusa, que é caracterizada pela ausência de exploração de alternativas e de compromissos; a identidade outorgada, descrita pela existência de compromissos e objetivos claros e firmes, sem um período de exploração prévia; a identidade moratória, descrita por um processo de exploração e pela dificuldade em tomar decisões e em estabelecer compromissos.

No entanto, foram apontadas algumas críticas a este modelo, como por exemplo, o facto de ser considerado estático e pouco dinâmico para a descrição de um processo, e como tal, surgiu a necessidade de estudar mais aprofundadamente estes processos de compromisso e de exploração (Côté & Levine, 1988; Grotevant, 1987; Mastrotheodoros, & Motti-Stefanidi, 2016 citado em Prioste et al., 2018). Surge então, o modelo integrativo do desenvolvimento identitário (Luyckx et al., 2008 citado em Prioste et al., 2018) que foca os processos formativos e avaliativos da identidade, distinguindo processos e estratégias adaptativos e mal adaptativos. Luyckx et al. (2008) distinguiram cinco processos de construção da identidade: exploração em amplitude; exploração em profundidade; exploração ruminativa; compromisso e identificação com compromisso e agruparam estes processos em dois ciclos consecutivos de formação da identidade. O primeiro ciclo, denominado pela formação do compromisso, centra-se nos processos através dos quais os indivíduos exploram alternativas da identidade (exploração em

amplitude) e assumem compromissos de identidade (compromisso, ou seja, adesão a valores, objetivos e crenças). O segundo ciclo de identidade, concetualizado como avaliação do compromisso, foca-se nos processos através dos quais os indivíduos reavaliam os seus compromissos de identidade (exploração em profundidade, i.e., avaliação e exploração dos compromissos atuais) e avalia o grau em que se identificam e se sentem seguros em relação aos seus compromissos (identificação com o compromisso, i.e., grau em que os compromissos se integram no seu sentido de *self*). O processo de exploração ruminativa apenas foi adicionado ao modelo mais tarde e é descrito como um processo não adaptativo ou até mesmo um bloqueador do desenvolvimento identitário (Luyckx et al., 2008).

A literatura indica que os indivíduos que denotam níveis elevados de exploração ruminativa, apresentam uma maior dificuldade em encontrar respostas satisfatórias às suas questões identitárias, o que os leva a uma permanente indagação em relação às mesmas e a sentimentos de incerteza, de incompetência e de dúvida (Luyckx et al., 2011). Por outro lado, Segerstrom et al. (2000, citado em Luyckx et al., 2008) destacaram a importância da ruminação e da preocupação para se compreender questões não resolvidas na formação da identidade.

Segundo Kimmel e Weiner (1998, citado em Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silveiras, 2003), quanto mais desenvolvido estiver o sentimento de identidade, mais o indivíduo vai valorizar as semelhanças ou diferenças com as outras pessoas, tornando-se mais facilmente reconhecíveis, aos seus olhos, a suas limitações e habilidades. Pelo contrário, quanto menos desenvolvida estiver a identidade, maior vai ser a necessidade do indivíduo obter opiniões externas para se conseguir avaliar.

Os estudos que avaliam o impacto da etapa do desenvolvimento nos processos de construção da identidade têm vindo a demonstrar que, na transição para a idade adulta, os níveis de compromisso e de identificação com o compromisso têm tendência a aumentar enquanto que a exploração em amplitude tende a diminuir (Luyckx et al., 2008, citado em Prioste et al., 2018). Para além da idade, o género tem também sido apontado como uma variável de relevo no estudo dos processos de desenvolvimento identitário. Tem sido demonstrado que as raparigas, geralmente, apresentam níveis mais elevados de compromisso, exploração em amplitude, exploração em profundidade e exploração ruminativa, quando comparadas com os rapazes. De igual forma, as raparigas também tendem a estabelecer compromissos mais precocemente que os rapazes. Estes dados têm sido interpretados tendo em conta as diferenças desenvolvimentais entre ambos os sexos, considerando, como por exemplo, os ritmos de maturação biológica (Luyckx et al., 2006 citado em Prioste et al., 2018). Neste sentido, o facto de as raparigas terem um ritmo de maturação mais acelerado em termos físicos e cognitivos (por exemplo, o aumento da capacidade de autorreflexão) (Alsaker & Flammer, 2006 citado em Prioste et al., 2018), em comparação com os rapazes, poderá contribuir para a explicação destes resultados (Luyckx et al., 2006 citado em Prioste et al., 2018).

Valores intrínsecos e extrínsecos de trabalho

Os valores são objetivos abstratos implícitos no comportamento que têm como objetivo satisfazer as necessidades e podem ser concretizados através de diferentes tipos de atividades ou objetos específicos, o que se denominam interesses (Super, 1973 citado em Lamas, 2017) e são ordenados pela sua importância relativa (Schwartz & Bilsky, 1987 citado em Hirschi, 2010a).

Portanto, os valores de trabalho podem ser definidos como a importância relativa que os indivíduos colocam em vários aspetos do trabalho, incluindo as condições laborais desejáveis e os resultados alcançados (Ros et al., 1999 citado em Hirschi & Fischer, 2012) e representam uma característica pessoal importante para explicar diferenças individuais em escolhas de carreira (Brown & Crace, 1996 citado em Hirschi & Fischer, 2012). Lee et al. (2018) refere que os valores se fortalecem na jovem adultez e que tendem a permanecer estáveis ao longo da vida apesar da idade e das experiências e acontecimentos de vida poderem surtir algumas mudanças.

Apesar de os valores de trabalho não terem recebido ainda muita atenção empírica no que concerne à influência que têm no desenvolvimento de carreira (Hirschi, 2010a), estes podem ter um papel relevante na preparação da carreira (Hirschi, 2010a), como tal, é impreterível avaliar os valores de carreira precocemente no processo de planeamento de carreira, para evitar situações de descontentamento, de perda de produtividade e sentimentos de inquietação na carreira (Dawis & Lofquist, 1984 citado em Lee et al., 2018).

Hirschi (2010a) refere a importância de se distinguir entre valores intrínsecos e extrínsecos. Os valores extrínsecos referem-se a valores que visam as recompensas e as influências externas ao trabalho enquanto os valores intrínsecos se referem ao real conteúdo do trabalho (George & Jones, 1997 citado em Hirschi, 2010a).

Lee (1997) e Post-Kammer (1987) investigaram a relação entre valores intrínsecos e extrínsecos e o estado da maturidade de carreira como indicadores de desenvolvimento positivo de carreira entre estudantes da faculdade e ensino secundário, respetivamente. Encontraram uma correlação positiva para os valores intrínsecos e uma correlação negativa para os valores extrínsecos na maturidade de carreira. No entanto não investigaram esta influência dos mesmos nos/as jovens adolescentes, longitudinalmente.

Os valores podem ser vistos como objetivos duradoures (Roberts & Robins, 2000 citado em Hirschi, 2010a), como tal os valores de trabalho intrínsecos estão positivamente relacionados com a realização pessoal, por causa da sua promoção mais adaptativa dos processos de aprendizagem e motivação, ao contrário dos valores extrínsecos (Hirschi, 2010a). No seu estudo, Hirschi (2010a) mostra que os/as alunos/as do 8º ano que revelam mais valores intrínsecos acabam por ter um desenvolvimento de preparação para a carreira mais rápido do que os estudantes que revelam mais valores extrínsecos. O que pode ser parcialmente explicado pelo facto de que os alunos que colocam mais importância nos valores intrínsecos têm pontos de referência mais claros a partir dos quais lhes é possível avaliar diferentes opções de carreira que colidam com as suas necessidades pessoais (Yon et al., 2012 citado em Steiner et al., 2019).

Os valores influenciam os gostos e os interesses pessoais. A avaliação dos interesses de um indivíduo é uma componente comum do aconselhamento de carreira e pode ser usada como mecanismo para discutir as habilidades e os valores dos indivíduos (Swanson & Schneider, 2013). Rottinghaus e Zytowski (2006) conduziram uma investigação com adolescentes que suportou a existência de pontos em comum entre valores de trabalho e interesses, porém com ressalvas no que diz respeito a diferenças de género. Por exemplo, a remuneração foi associada positivamente com o tipo empreendedor e negativamente associada ao tipo social, mas apenas nas raparigas. O desafio intelectual foi positivamente relacionado com o tipo da investigativo, apenas nos rapazes. Os interesses investigativos e artísticos foram positivamente relacionados com os valores intrínsecos do trabalho e os interesses sociais e empreendedores com os valores extrínsecos. Relativamente ao género, Hirschi (2010a) demonstrou que o género feminino tem mais valores intrínsecos, mas menos extrínsecos quando comparado com o masculino. No entanto, o género não foi fortemente relacionado com as variáveis de desenvolvimento de carreira. Embora os valores sejam fatores primários na escolha, obtenção de satisfação e avanço na carreira, várias outras variáveis interagem com os valores, influenciando a escolha ocupacional. Por exemplo, variáveis socioeconómicas como o nível socioeconómico, a influência familiar e as competências têm um impacto no processo de decisão de carreira (Brown, 2002).

Interesses vocacionais

Os interesses vocacionais para além de guiarem a escolha de carreira (Lent, Brown, Nota & Soresi, 2003 citado em Hirschi, 2010c), têm um papel crucial no desenvolvimento da identidade vocacional e geral na adolescência (Vondracek & Shorikov, 1997 citado em Hirschi, 2010c). São, portanto, considerados um dos construtos mais centrais no desenvolvimento de carreira (Betsworth & Fouad, 1997 citado em Hirschi, 2010c).

Lent et al. (1994, citado em Lamas, 2017) definem os interesses como padrões de gostos, aversões e indiferenças relativos a atividades e funções ligadas a uma profissão. Segundo Savickas (1995, citado em Lamas, 2017), os interesses podem ser vistos como uma expressão da personalidade e fazem parte de uma matriz motivacional que inclui também as necessidades e os valores. Dessa forma, o interesse é um esforço adaptativo para usar o ambiente a favor das necessidades e valores.

Existem vários fatores que contribuem para a origem e desenvolvimento dos interesses, como a hereditariedade, as experiências de aprendizagem, a perceção de capacidade, a identificação com modelos, a acomodação de papéis sociais, a expressão da personalidade e a implementação do autoconceito (Savickas, 1999 citado em Lamas, 2017). Savickas (2013 citada por Lamas, 2017),

também considera que a avaliação dos interesses vocacionais contribui para os processos de intervenção que visem o desenvolvimento humano, principalmente em períodos de transição ao longo da vida.

Gottfredson (1981, 2002 citada por Hirschi, 2010b), afirma que o desenvolvimento de aspirações e objetivos de carreira se iniciam na primeira infância devido a um processo de circunscrição que se refere à eliminação de alternativas ocupacionais que possam entrar em conflito com o autoconceito dos indivíduos, quer ao nível do género como ao nível social. Ou seja, existe a possibilidade de um indivíduo com um nível socioeconómico mais baixo, descartar uma profissão que seja considerada com um maior valor social, não por ser difícil de alcançar, mas porque ninguém no seu grupo de referência tem ou já teve esse emprego (Juntunen, Rasheed & Pietrantonio, 2013).

Apesar dos interesses vocacionais emergirem na infância (Hartung, Porfeli & Vondracek, 2005 citado em Hirschi, 2010b), a adolescência acaba por ser também um período crucial para o estudo do seu desenvolvimento. É durante a adolescência que os interesses cristalizam e estabilizam e ao mesmo tempo, os objetivos de carreira e as aspirações tornam-se mais realistas e adaptados às características pessoais e ambientais de cada um (Low & Rounds, 2007; Walls, 2000 citado em Hirschi, 2010b).

Super (1980) define o estágio de crescimento até aos 14 anos e o de exploração entre os 15 e os 24 anos, estes estágios coincidem com a faixa etária dos/as alunos/as que participaram neste estudo. Nesta perspetiva longitudinal ou *life-span*, é pressuposto que os interesses começam a definir-se na adolescência, tendendo a permanecerem estáveis após essa fase (Super, 1954; Super & Bohn, 1970/1980). Ao longo do estágio de Crescimento, a criança tende a fazer escolhas fantasiosas, os interesses ainda estão a ser despertados e o reconhecimento das próprias capacidades ainda está a iniciar. Por outro lado, no decorrer da adolescência e início da idade adulta, o indivíduo passa pelo estágio de Exploração que é caracterizado pela busca de autoconhecimento e informações profissionais, em grande parte através da experimentação de papéis (Super & Bohn, 1970/1980).

A teoria de Holland (1997) das personalidades e ambientes de trabalho vocacionais avança uma proposta sobre a consistência em padrões da personalidade vocacional que assenta em quatro pressupostos: a maior parte das pessoas pode ser definida através da combinação de seis modelos ou tipos de personalidade, conhecidos pela sigla RIASEC (Realista, Investigador, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional); esta tipologia RIASEC também pode ser aplicada aos ambientes profissionais; as pessoas procuram ambientes onde consigam expressar os seus interesses e valores e tendo em conta as suas capacidades; e, por fim, o comportamento da pessoa é determinado pela interação entre a sua personalidade e o ambiente, sendo que quanto maior for a congruência desta relação (personalidade/ambiente) maior será também a satisfação e melhor será o desempenho.

A relação entre estes tipos serve de base para várias predições sobre os tipos de carreiras que as pessoas vão escolher, o quão satisfeitas estão com o seu trabalho e quão bem vão desempenhar o

seu trabalho assim como a facilidade com que irão fazer decisões de carreira (Nauta, 2013). Cada um destes tipos de personalidade RIASEC é caracterizado por um conjunto de interesses, atividades preferenciais, crenças, habilidades, valores e características (Nauta, 2010) e Holland (1997) considera que estes tipos de personalidade são o resultado de uma interação complexa entre um conjunto de forças culturais e pessoais (por exemplo, fatores hereditários, pais, nível socioeconômico e ambiente físico).

Holland (1997) utiliza uma forma hexagonal para caracterizar os 6 tipos RIASEC e define características diferentes para cada um destes tipos: o tipo Realista é caracterizado por pessoas que preferem tarefas concretas e práticas que exigem o manuseamento de instrumentos, ferramentas ou máquinas; o tipo Investigador tem preferência por atividades que requerem a observação, a investigação de fenômenos físicos, biológicos e culturais; o tipo Artístico revela preferência por atividades não sistemáticas, ambíguas, livres, que requeiram a manipulação de materiais físicos, verbais ou humanos para criar formas ou produtos artísticos, de modo que tenham oportunidade de se expressarem; o tipo Social prefere atividades que requeiram a manipulação dos outros para os treinar, desenvolver, tratar ou instruir; o tipo Empreendedor revela uma preferência por atividades que exijam a manipulação dos outros para atingir metas organizacionais ou lucro, em que exerçam as suas capacidades de liderança; o tipo Convencional prefere atividades que impliquem a manipulação sistemática de dados e a ordenação. Através da avaliação podemos chegar ao código de Holland, que geralmente é representado pelas letras dos três tipos de personalidade RIASEC com que a pessoa se identifica mais (Nauta, 2010), apesar de Holland ter sempre sugerido que se ordenassem todos os seis tipos para descrever os indivíduos (Holland, 1997).

A tipologia RIASEC e a relação entre cada tipo podem servir de base para várias hipóteses a serem testadas (Holland, 1997 citado em Nauta, 2010). Como tal temos o conceito de congruência, que podemos definir como sendo o grau de correspondência entre o tipo de personalidade do sujeito e o tipo de ambiente de trabalho em que se insere, sendo teoricamente um determinante de vários resultados importantes, incluindo satisfação no trabalho, estabilidade e performance (Nauta, 2010). A estrutura da tipologia RIASEC é representada por um hexágono, como já foi referido anteriormente, (Holland, 1997 citado em Nauta, 2010), sendo que a consistência é a medida da coerência interna da tipologia de um indivíduo, que é representada pela proximidade dos vários tipos no hexágono (Nauta, 2010). A diferenciação pode ser definida como o grau em que uma pessoa claramente realça alguns tipos RIASEC e não outros, refletindo uma maior claridade relativamente às escolhas de carreira (Nauta, 2010). Por fim, é referido o construto da identidade, que se refere ao grau em que cada indivíduo tem uma imagem clara dos seus objetivos, interesses e talentos (Holland, 1997).

Segundo Holland (1997), na adolescência a maior parte das pessoas já se consegue relacionar com estes 6 tipos de personalidade que definiu. Baseado nestas influências, Holland acredita que as pessoas começam por preferir algumas atividades em detrimento de outras, que acabam por se tornar interesses fortes e áreas de competências que as levam a procurar umas experiências e a

evitar outras. Este processo acaba por reforçar ainda mais os seus interesses, habilidades e a autoconfiança ao desempenhar determinadas tarefas, tornando-se possível fazer previsões sobre as escolhas e comportamentos futuros das pessoas (Nauta, 2013). Holland (1985, citado em Nauta, 2010) refere que as atividades de lazer são escolhidas com base nos mesmos fatores de personalidade e interesses que estão na base da escolha de uma ocupação. Neste sentido, as atividades de lazer podem desempenhar um importante papel na formação da identidade vocacional (Vondracek & Skorikov, 1997).

É importante lembrar que a Teoria Sociocognitiva do Desenvolvimento de Carreira (Lent et al., 1994; Lent et al., 2004) é ancorada na teoria de Bandura (1977) e representa um esforço relativamente recente de perceber os processos através dos quais as pessoas formam os seus interesses, fazem escolhas e alcançam diferentes níveis de sucesso em atividades educacionais e ocupacionais (Lent, Brown & Hackett, 1994 citado em Hackett, 2000). Bandura (1997) e Lent e Brown (2006), ao aplicarem a TSC ao contexto do desenvolvimento de carreira, propuseram que os julgamentos de autoeficácia mais funcionais são provavelmente os que excedem levemente a capacidade da pessoa. Sob essa perspectiva, as pessoas realizam ações com tarefas consideradas desafiantes e assim ganham motivação para o progressivo desenvolvimento dessas capacidades. A percepção acurada das próprias capacidades leva à escolha de ações com alta probabilidade de sucesso. Níveis excessivamente altos de autoeficácia podem fazer com que as pessoas realizem atividades que ultrapassam muito os seus níveis de competência e, como consequência, acabam por fracassar e desmotivar. Ao mesmo tempo, níveis muito baixos de autoeficácia impedem as pessoas de desenvolverem as suas potencialidades por duvidarem das suas capacidades e como tal, tentam evitar uma possível frustração de não conseguir alcançar certos objetivos (Nunes, 2008).

Super (1957), considera que os interesses fazem parte dos determinantes pessoais da tomada de decisão profissional ao lado de necessidades e valores, atitudes, desempenho, aptidões e hereditariedade. Segundo o autor, os interesses podem ser caracterizados como positivos ou negativos em relação a situações ocupacionais (Super & Bohn, 1970/1980), bem como indicam atividades e objetos específicos por meio dos quais os valores são alcançados (Super, 1973).

Algumas investigações com amostras portuguesas têm confirmado a importância da aprendizagem social, principalmente dos processos de modelagem no desenvolvimento dos interesses e na construção dos projetos de vida (Teixeira, 2008). O estudo realizado por Lent et al. (2010) com estudantes portugueses, sugere que as crenças de eficácia devem ser realistas e simultaneamente otimistas e que os interesses não são excluídos precocemente por limitações relacionadas com a experiência pessoal.

II - Metodologia

1. Objetivos da investigação

Esta investigação apresenta dois objetivos principais. Em primeiro lugar pretende-se realizar um estudo de adaptação, com carácter exploratório da escala de valores de Hirschi (2010a) para a população adolescente portuguesa, mais precisamente para alunos do 3º ciclo do Ensino Básico. Este objetivo será desenvolvido na parte da apresentação dos instrumentos utilizados, na escala de valores de Hirschi (2010a). A investigação original de Hirschi foi efetuada com adolescentes em território suíço com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, ou seja, uma amostra com idades semelhantes à faixa etária desta investigação. Este estudo surge no seguimento da investigação realizada por Neto (2021) que realizou o primeiro estudo piloto de adaptação desta escala de valores, mas com uma amostra bastante reduzida. Como tal, pretende-se prosseguir com esta investigação de carácter exploratório, da escala de valores de Hirschi (2010a) para a população adolescente portuguesa, a frequentar o 3º ciclo do ensino básico.

Em segundo lugar e tendo em conta o enquadramento teórico enunciado anteriormente, pretende-se analisar as relações existentes entre os interesses e competências percebidas (analisadas segundo a tipologia de RIASEC), os valores intrínsecos e extrínsecos relativos ao trabalho, a identidade de carreira (os conceitos de compromisso, identidade com o compromisso, exploração em profundidade, exploração em amplitude e exploração ruminativa) e algumas variáveis sociodemográficas (sexo, NSE, escolaridade da mãe, etc).

2. Formulação das hipóteses em estudo

Tendo em conta os objetivos em cima mencionados, foram elaboradas as seguintes hipóteses:

H1: Existe uma relação positiva estatisticamente significativa entre as competências percebidas e os interesses dos/as alunos/as de cada tipologia.

H2: Existe uma relação positiva estatisticamente significativa entre os valores e 4 das dimensões da identidade de carreira, identidade com o compromisso, compromisso, exploração em amplitude e e exploração em profundidade.

H3: Existe uma relação positiva estatisticamente significativa entre valores e interesses por atividades da tipologia RIASEC.

H4: Existe uma relação positiva estatisticamente significativa entre valores e o tipo de atividades extracurriculares que os/as alunos/as frequentam.

H5: Há uma diferença significativa nos valores em função do nível de escolaridade da mãe.

H6: Os valores constituem um preditor significativo das dimensões compromisso, exploração em amplitude, identidade com o compromisso e exploração em profundidade da identidade de carreira, explicando variância adicional nessas últimas para além das variáveis sociodemográficas (i.e., sexo, retenção escolar e NSE) e dos interesses vocacionais (avaliados segundo modelo RIASEC).

3. Caraterização da amostra

Para a realização do presente estudo foram aplicados questionários a 373 alunos/as do 3º ciclo da Escola Básica Eugénio de Castro, localizada em Coimbra, sendo que apenas 369 foram contabilizados para efeitos de amostra, porque 4 indivíduos apresentavam dados omissos em escalas completas. Os/as participantes deste estudo frequentavam o 3º ciclo, sendo que 29,3 % são do 7º ano, 31,2 % do 8º ano e 39,6% do 9º ano e com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos, sendo a média das idades 13,52 ($DP = 0,99$).

Relativamente ao género, 45,8 % da amostra é do sexo masculino, 53,7 % do sexo feminino e apenas 2 participantes se identificaram com a opção “outro” correspondendo a 0,5 % da amostra. Dos/as inquiridos/as, 86,4% são naturais de Coimbra, 9,5% de alunos/as nasceram fora de Portugal e apenas 4,1 % nasceram noutra cidade de Portugal, sem ser Coimbra. No que diz respeito ao local de residência atual, 74% vivem em Coimbra centro, 14,8% vive na zona periférica e 11,2% vivem fora de Coimbra.

Nesta amostra 33,1% não pratica nenhuma atividade extracurricular, e dos restantes 66,9% que praticam atividade(s) extracurricular(es), variam entre praticar 1 atividade (27,2%) e praticar 4 atividades (1,9%). Relativamente ao tipo de atividade extracurricular mais praticada são as atividades desportivas (56,4%) e a menos praticada de línguas (4,6%).

Dos/as inquiridos/as, 75,1% já têm interesse por alguma área de estudo ou profissão. Apenas 8,4% dos inquiridos ainda não sabem qual a via que pretendem seguir no Ensino Secundário, sendo que 51,2% pretende seguir pela via dos cursos científico-humanísticos, 27,4% pretende ingressar num curso profissional e 13% revela interesse na via dos cursos artísticos especializados. Relativamente ao que pretendem fazer quando terminarem o Ensino Secundário 37,9% referem que ainda não sabem, 55,6% pretendem ingressar no Ensino Superior, 5,7% pondera entrar logo no mercado de trabalho e apenas 0,8% pretende entrar no mercado de trabalho e ingressar no Ensino Superior simultaneamente.

No que concerne aos dados dos pais dos/as inquiridos/as, a idade média das mães é de 45,17 ($DP = 5,05$) e dos pais é 47,70 ($DP = 6,07$). Relativamente à escolaridade das mães e dos pais, uma grande parte completou o Ensino Superior, sendo 53,7% e 41,2%, respetivamente. A maior parte das mães (41,2%) e dos pais (30,4%) trabalha como Especialista das Atividades Intelectuais e Científicas, segundo a Classificação das Profissões do INE (2011). Tendo sido utilizada a proposta de Simões (1994) para o cálculo do NSE, verifica-se que a maior parte da amostra apresenta um NSE médio (43,4%). O número de inquiridos/as com NSE baixo (24,7%), é bastante próximo dos que apresentam um NSE elevado (28,7%). Apenas 3,3% da amostra não apontou dados suficientes relativos à escolaridade e profissão do pai e mãe suficientes para ser possível efetuar este cálculo.

A disciplina que foi referida por mais alunos como sendo difícil foi Matemática que foi referida 146 vezes, ou seja 39,6% desta amostra consideram a matemática como sendo uma das disciplinas mais difíceis. E o inglês é referido cerca de 87 vezes como sendo uma das disciplinas mais fáceis, 23,6% da amostra. Educação física foi referida 115 vezes como sendo a disciplina favorita, 31,2% da população. E matemática foi referida 118 vezes como sendo a disciplina que menos gostam, por 32% da população.

É importante referir que 1,6% da amostra, o que corresponde a 6 alunos/as não estavam em Portugal no 1º período, pelo que as notas que obtiveram neste período não correspondem às escalas de Portugal. Segundo as notas que os alunos indicaram que obtiveram no 1º período, podemos ver que a disciplina que apresenta uma média mais baixa é a Matemática que curiosamente é também a que é referida mais vezes como sendo a mais difícil e a que menos gostam, com média de 3,33 ($DP = 1,00$), esta é também a única disciplina em que os professores utilizam a escala completa, sendo que a nota mais baixa é 1 e a mais alta 5. Inglês que é indicada como a disciplina mais fácil, relativamente à média encontra-se como sendo a 5ª com melhor média de 3,65 ($DP = 0,90$). EF indicada como favorita mais vezes, é a que apresenta uma melhor média de 3,88 ($DP = 0,74$). No cálculo da média compósita em que apenas foram contabilizadas as disciplinas em comum a todos os/as alunos/as, a média é de 3,63 ($DP = 0,61$). No que concerne a retenções, apenas 8,9% da amostra já teve pelo menos uma retenção, sendo que o máximo de retenções são 2 (2,2%).

4. Caracterização dos instrumentos

Neste estudo foram utilizados 4 instrumentos, um questionário sociodemográfico e 3 escalas: Escala de Valores de Hirschi (2010a); a versão portuguesa (Cordeiro, 2015) da Escala das Dimensões do Desenvolvimento Identitário (*Dimensions of Identity Development Scale, DIDS*; versão original: K. Luyckx et al., 2008) ; a versão Portuguesa (David, 2007; David, Paixão, & Silva, 2009) do *Inventory of Children's Activities- Revised (ICA-R)* de Tracey e Ward (1998) (cf. Anexo 1).

4.1. Questionário sociodemográfico

O questionário sociodemográfico foi construído com o objetivo de caracterizar a amostra populacional deste estudo e de obter algumas informações para relacionar mais variáveis, de forma a enriquecer o estudo, abrindo a possibilidade de associar algumas características identificadas em algumas variáveis e os resultados obtidos nas dimensões psicológicas avaliadas pelos restantes instrumentos aplicados.

Neste questionário são feitas 22 perguntas, algumas de resposta aberta (por exemplo naturalidade, etc) e outras de resposta fechada (por exemplo sexo, ano de escolaridade, etc). Estas questões permitiam a recolha dos seguintes dados: idade; naturalidade; género; ano de escolaridade; turma; retenção; disciplinas favoritas, as que menos gostam e com maior e menor dificuldade; notas de avaliação relativas ao 1º período escolar do presente ano (foi posteriormente realizada a média compósita, com as disciplinas comuns a todos/as, consoante as notas que os/as alunos/as indicaram que tiveram); atividades dos tempos livres; atividades extracurriculares; interesse por áreas de estudo; escolha para o percurso no Ensino Secundário; decisão sobre o futuro após completar o Ensino Secundário; dados da mãe e pai (idade, escolaridade, profissão e estado civil); irmãos e idades; local de residência e com quem vive.

Apesar de não se questionar qual o nível socioeconómico, optámos por transformar os indicadores fornecidos relativamente às habilitações literárias e às categorias socioprofissionais, categorizando esta variável em 3 níveis, de acordo com a tipologia proposta por Simões (1994): NSE Baixo – contempla trabalhadores/as assalariados/as, por conta de outrem, trabalhadores/as não especializados/as da indústria e da construção civil, empregados/as de balcão no pequeno comércio, contínuos/as, cozinheiros/as, empregados/as de mesa, empregados/as de limpeza, pescadores/as, trabalhadores/as agrícolas, vendedores/as ambulantes, motoristas, até ao 8º ano de

escolaridade obrigatória; NSE Médio - profissionais técnicos/as intermédios independentes, pescadores/as, proprietários/as de embarcações, empregados/as de escritório, de seguros e bancários, agentes de segurança, contabilistas, enfermeiros/as, assistentes sociais, professores/as do ensino primário e secundário, comerciantes e industriais, do 9º ao 12º ano de escolaridade, cursos médios e superiores; NSE Elevado - grandes proprietários/as ou empresários/as agrícolas, do comércio e da indústria, quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e de serviços, profissões liberais (gestores, médicos/as, magistrados, arquitetos/as, engenheiros/as, economistas, professores/as do ensino superior), artistas, oficiais superiores das forças militares e militarizadas pilotos de aviação, do 4º ano de escolaridade (de modo a incluir grandes proprietários e empresários), à licenciatura, mestrado e doutoramento.

4.2. Escala de Valores de Hirschi

A Escala de valores utilizada foi construída por Hirschi (2010a) e pretende avaliar o papel dos valores de trabalho intrínsecos e extrínsecos no desenvolvimento positivo de carreira. Esta escala é composta por 10 itens, 5 relativos a valores intrínsecos (por exemplo: “Um trabalho ou profissão que seja interessante”) e 5 relativos a valores extrínsecos (por exemplo: “Um trabalho ou profissão com remuneração (salário) elevada”) e as respostas são dadas de acordo com a escala de Likert de 4 pontos, de 1 (“Não importante”) a 4 pontos (“Muito importante”). Os valores intrínsecos avaliados na escala são: variedade no trabalho; ajudar outras pessoas; independência no trabalho; liderança e responsabilidade; trabalho interessante. Os valores avaliados como extrínsecos são: elevada remuneração; trabalho estável; entrada fácil e rápida no mercado de trabalho; tempo de lazer além do trabalho; trabalho de prestígio. Nesta escala, a cotação é feita somando os valores obtidos para os itens associados a cada fator, isto é, aos valores intrínsecos e extrínsecos.

Hirschi (2010) baseou esta seleção que fez dos 10 valores (5 intrínsecos e 5 extrínsecos) no estudo feito por Katz (1993) e na comparação com outros sistemas taxonómicos de valores de trabalho. Realizou este estudo com adolescentes que se encontravam a frequentar o 8º ano de escolaridade, numa região suíça de língua nativa alemã. Neste contexto, Hirschi (2010a) sublinha que uma análise fatorial confirmatória mostrou que a identificação de dois fatores associados aos valores no trabalho intrínsecos e extrínsecos, os quais apresentaram um valor de consistência interna de $\alpha=.47$ e de $\alpha=.60$, respetivamente, valores que se revelaram baixos para o que era esperado.

Relativamente à consistência interna da escala de valores no presente estudo, para os valores extrínsecos verifica-se um $\alpha=.53$, os valores intrínsecos apresentaram um $\alpha=.44$ e a escala

completa apresenta $\alpha=.62$. Após a verificação destes resultados de consistência interna demasiado baixos, procedeu-se à análise das componentes principais, livre e forçada a 2 fatores, de maneira a perceber se existiria alguma estrutura fatorial com uma maior robustez do ponto de vista da consistência interna da escala. No entanto, a variância explicada foi sempre muito baixa e os alfas de cronbach todos inferiores a .62, como tal procedeu-se à utilização da escala completa de valores.

Esta escala foi traduzida segundo o método tradução-retroversão (Hill & Hill, 2005), com o objetivo de obter uma correspondência adequada entre a tradução portuguesa e a versão original. Ao comparar a escala traduzida com a versão original, não se verificaram diferenças ao nível gramatical e de conteúdo dos itens. A escala traduzida foi passada a um aluno do 7º ano, a uma aluna do 8º ano e a um aluno do 9º ano de escolaridade, para perceber se a linguagem utilizada estava perceptível para esta faixa etária, sendo que foi identificado por 2 destes alunos alguma dificuldade na palavra “prestígio”, como tal, nesta versão encontra-se entre parêntesis as palavras “notoriedade” e “reputação”, pois são termos que mais facilmente foram reconhecidos por estes alunos/as, de maneira a perceberem o conteúdo da questão.

4.3. Escala das Dimensões do Desenvolvimento Identitário

A versão portuguesa (Cordeiro, 2015) da Escala das Dimensões do Desenvolvimento Identitário (*Dimensions of Identity Development Scale*, DIDS; versão original: K. Luyckx et al., 2008), é um instrumento de autorrelato composto por 25 itens que avaliam o desenvolvimento da identidade em cinco dimensões, cada uma composta por cinco itens: Exploração em profundidade (exemplo: “Falo com outras pessoas sobre os meus planos para o futuro.”) que avaliam a exploração de alternativas após a adesão a compromissos; Exploração em amplitude, (exemplo: “Estou a pensar em diferentes estilos de vida que podem ser bons para mim.”) que medem a exploração de alternativas previamente à adesão a compromissos; Compromisso (exemplo: “Tenho uma imagem sobre o que vou fazer no futuro.”) que avaliam a adesão a compromissos; Identificação com o compromisso, (exemplo: “Os meus planos para o futuro dão-me autoconfiança.”) que avaliam o grau de segurança e de identificação em relação aos compromissos; e Exploração ruminativa (exemplo: “Tenho dúvidas sobre o que quero realmente alcançar na vida.”) que avaliam a exploração progressiva de diversas alternativas e a não adesão a compromissos. Estas dimensões são avaliadas numa escala de Likert de cinco pontos (de 1 - discordo fortemente a 5 - concordo fortemente) (Prioste et al., 2018).

Em relação à consistência interna das subescalas utilizadas, estas apresentaram os seguintes valores: compromisso ($\alpha=0,93$); exploração em amplitude ($\alpha=0,80$); exploração ruminativa ($\alpha=0,75$); identificação com o compromisso ($\alpha=0,86$); exploração em profundidade ($\alpha=0,75$).

4.4. Inventory of Children's Activity – Revised (ICA-R)

No presente estudo, foi utilizada a versão Portuguesa (David, 2007; David, Paixão, & Silva, 2009) do Inventory of Children's Activities- Revised (ICA-R) de Tracey e Ward (1998). Este inventário é composto por 60 itens, dividido em duas secções, cada uma com os mesmos 30 itens. Na primeira secção os participantes devem responder tendo em conta aquilo que gostam de fazer pedindo-se que assinalem numa escala de 1 (“Não gosto mesmo nada”) a 5 (“Gosto muito”) o quanto gostam da atividade apresentada, na segunda parte é pedido que tenham em consideração o que sentem serem capazes de fazer sendo avaliadas também de 1 (“Muito mau/Muito má”) a 5 (“Muito bom/Muito boa”).

Os itens que compõem ambas as secções referem-se a 30 atividades facilmente acessíveis ao quotidiano das crianças, são 5 atividades por cada um dos tipos da tipologia RIASEC de Holland (1997), que são apresentados ao longo da escala numa ordem constante: Realista (“Construir coisas”); Investigador (“Entender como as coisas funcionam”); Artístico (“Criar uma história”); Social (“Ensinar alguém a ler”); Empreendedor (“Tentar convencer os meus pais a fazer algo que quero”); e Convencional (“Fazer gráficos/tabelas”). Os resultados da tipologia RIASEC, tanto ao nível dos interesses (1ª secção) como das competências percebidas (2ª secção), são calculados determinando a média aritmética das respostas aos 5 itens de cada uma das 6 subescalas (David, Paixão & Silva, 2009).

Relativamente à consistência interna, o alfa de Cronbach apresentou valores entre .60 na dimensão das competências da tipologia Artístico e .79 na dimensão dos interesses da tipologia Realista.

5. Procedimentos de recolha de dados

Para a concretização desta investigação, que foi efetuada a partir de uma amostra de alunos/as do 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano) foi feito o pedido à Direção-Geral da Educação através da plataforma de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, tendo sido aprovado e identificado com o número de inquérito 0807500001. Após esta aprovação, foi solicitada a autorização à direção da Escola Básica Eugénio de Castro e posteriormente falou-se com os/as diretores/as de turma de todas as 20 turmas do 7º, 8º e 9º ano (445 alunos no total, dando uma taxa de resposta de 83,60%). Como se trata de uma amostra composta por alunos/as menores de idade, os requisitos éticos pressupõem a assinatura de um consentimento informado (cf. Anexo 2) por parte dos/as encarregados/as de educação, tendo sido distribuído por cada um destes/as alunos/as um consentimento informado, onde eram explicados os objetivos da investigação em curso e eram descritos os princípios do anonimato e confidencialidade por parte dos/as participantes no estudo. Após o processo de recolha de autorizações e consentimentos informados, foi acordado com os/as diretores/as de turma uma data para passar os questionários aos participantes que obtiveram autorização por parte dos/as encarregados/as de educação, tendo sido esta recolha maioritariamente realizada nas aulas de Apoio à Direção de Turma. A aplicação dos questionários decorreu sempre na presença da investigadora na sala de aula para que eventuais dúvidas que surgissem por parte dos/as inquiridos/as fossem esclarecidas.

III - Apresentação e análise dos resultados

Para a análise estatística dos dados recolhidos no âmbito desta tese foi utilizada a versão 25 do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Na tabela 1 procedeu-se à apresentação das estatísticas descritivas das variáveis psicológicas em estudo.

Tabela 1 - Estatísticas descritivas – Média, desvio-padrão e moda das variáveis em estudo

	Média	Moda	Desvio-Padrão
Compromisso	3,32	4,00	,96
Exploração em amplitude	3,72	4,00	,70
Exploração ruminativa	3,43	3,40 ^a	,79
Identidade com o compromisso	3,70	4,00	,80
Exploração em profundidade	3,52	3,20 ^a	,79
Interesses Realistas	2,68	2,60	,81
Interesses Investigativos	3,43	3,40	,73
Interesses Artísticos	3,71	3,80	,70
Interesses Sociais	3,85	4,40	,69
Interesses Empreendedores	3,41	3,20	,70
Interesses Convencionais	3,13	2,80 ^a	,72
Competências Realistas	2,86	3,00	,83
Competências Investigativas	3,45	3,80	,74
Competências Artísticas	3,67	3,40 ^a	,68
Competências Sociais	3,74	4,00	,72
Competências Empreendedoras	3,39	3,40	,75
Competências Convencionais	3,29	3,00	,81
Valores de trabalho	31,71	32,00	3,29

a. Há várias modas. O menor valor é mostrado.

Ao observarmos os dados apresentados podemos ver que ao nível das variáveis da identidade de carreira, estas apresentam valores bastante aproximados, sendo que a média varia entre o compromisso com uma média mais baixa ($M=3,32$) e a exploração em amplitude ($M=3,72$), havendo apenas uma diferença de 0.40 entre estas médias. Relativamente aos interesses, podemos verificar que os que apresentam uma média mais baixa são os interesses realistas ($M=2,68$) e os que apresentaram valores moderadamente mais elevados são os interesses sociais ($M=3,85$), o mesmo se verificando relativamente às competências percebidas. Podemos observar também que os valores apresentam um valor elevado ($M=31,71$).

Para testar a H1 e perceber se existe uma relação positiva estatisticamente significativa entre as competências percebidas e os interesses dos/as alunos/as de cada tipologia, foram calculados os coeficientes de relação de Pearson.

Tabela 2 – Matriz de correlações entre as competências e interesses da tipologia RIASEC

		CC	CE	CS	CI	CR	CA	IC	IE	IS	IA	II	IR
CC	Correlação de Pearson	1											
CE	Correlação de Pearson	,47**	1										
CS	Correlação de Pearson	,36**	,52**	1									
CI	Correlação de Pearson	,51**	,32**	,31**	1								
CR	Correlação de Pearson	,44**	,37**	,28**	,51**	1							
CA	Correlação de Pearson	,25**	,35**	,42**	,42**	,36**	1						
IC	Correlação de Pearson	,77**	,40**	,38**	,46**	,39**	,20**	1					
IE	Correlação de Pearson	,30**	,79**	,50**	,26**	,26**	,35**	,41**	1				
IS	Correlação de Pearson	,27**	,35**	,85**	,26**	,15**	,39**	,39**	,43**	1			
IA	Correlação de Pearson	,13*	,19**	,32**	,30**	,21**	,82**	,20**	,28**	,40**	1		
II	Correlação de Pearson	,42**	,22**	,28**	,79**	,42**	,33**	,56**	,28**	,32**	,34**	1	
IR	Correlação de Pearson	,33**	,25**	,21**	,37**	,74**	,27**	,49**	,30**	,20**	,23**	,49**	1

Nota: CC – Competências Convencionais; CE – Competências Empreendedoras; CS – Competências Sociais; CI – Competências Investigativas; CR – Competências Realistas; CA – Competências Artísticas; IC – Interesses Convencionais; IE – Interesses Empreendedores; IS – Interesses Sociais; IA – Interesses Artísticos; II – Interesses Investigativos; IR – Interesses Realistas

*. $p < 0,05$; **. $p < 0,01$.

Ao analisar a matriz de correlações apresentada na tabela 2 podemos verificar que as competências convencionais apresentam uma correlação positiva e forte com os interesses convencionais ($r_s = .77$). As competências empreendedoras também apresentaram uma correlação positiva e forte com os interesses empreendedores ($r_s = .79$). As competências sociais correlacionam-se forte e positivamente com os interesses sociais ($r_s = .85$). Relativamente às competências investigativas, apresentam uma correlação forte e positiva com os interesses investigativos ($r_s = .79$). No que concerne às competências realistas também apresentam uma correlação positiva e forte com os interesses realistas ($r_s = .74$). Por fim, as competências artísticas

apresentam também uma correlação forte e positiva com os interesses artísticos ($r_s=.82$). Todas estas correlações são significativas ao nível de $p<.01$.

De forma a testar a H2 e perceber se existe uma relação positiva estatisticamente significativa entre os valores e 4 das dimensões da identidade de carreira, identidade com o compromisso, compromisso, exploração em amplitude e e exploração em profundidade, foram calculados os coeficientes de correlação de Pearson.

Tabela 3 – Matriz de correlações entre as variáveis da identidade de carreira e os valores de trabalho

		Comp	EA	ER	IC	EP	VT
Comp	Correlação de Pearson	1					
EA	Correlação de Pearson	,28**	1				
ER	Correlação de Pearson	0,01	,51**	1			
IC	Correlação de Pearson	,71**	,31**	0,01	1		
EP	Correlação de Pearson	,49**	,39**	,40**	,51**	1	
VT	Correlação de Pearson	,14**	,25**	,16**	,17**	,18**	1

Nota: Comp – Compromisso; EA – Exploração em Amplitude; ER – Exploração Ruminativa; IC – Identidade com o Compromisso; EP – Exploração em Profundidade; VT – Valores de Trabalho
 **. $p<0,01$.

Ao analisar os resultados da tabela 3 podemos ver que os valores de trabalho apresentam correlações positivas com todas as dimensões da identidade de carreira e todas significativas ao nível $p<.01$. No entanto, são correlações muito baixas, pois encontram-se entre o valor $r_s=.14$ entre os valores de trabalho e o compromisso e o valor $r_s=.25$ entre valores de trabalho e exploração em amplitude.

De maneira a testar a H3 e determinar se existe uma relação positiva estatisticamente significativa entre os valores e interesses por atividades da tipologia RIASEC foram calculados os coeficientes de correlação de Pearson.

Tabela 4 – Matriz de correlações entre os interesses da tipologia RIASEC e os valores de trabalho

		VT	IR	II	IA	IS	IE	IC
VT	Correlação de Pearson	1						
IR	Correlação de Pearson	,13*	1					
II	Correlação de Pearson	,13*	,49**	1				
IA	Correlação de Pearson	0,09	,23**	,34**	1			
IS	Correlação de Pearson	,14**	,20**	,32**	,40**	1		
IE	Correlação de Pearson	,30**	,30**	,28**	,28**	,43**	1	
IC	Correlação de Pearson	,17**	,49**	,56**	,20**	,39**	,42**	1

Nota: VT – Valores de Trabalho; IR – Interesses Realistas; II – Interesses Investigativos; IA – Interesses Artísticos; IS – Interesses Sociais; IE – Interesses Empreendedores; IC – Interesses Convencionais
*. $p < 0,05$; **. $p < 0,01$.

Ao analisar a tabela 4 podemos verificar que existem correlações positivas entre os valores de trabalho e todas as tipologias dos interesses, no entanto nem todas são significativas. Todas as correlações apresentam valores considerados muito baixos. A correlação entre os valores de trabalho e os interesses realistas ($r_s=.13$) e os interesses investigativos ($r_s=.13$) são significativos ao nível $p < .05$. Enquanto que a correlação entre valores de trabalho e interesses sociais ($r_s=.14$), interesses empreendedores ($r_s=.30$) e interesses convencionais ($r_s=.17$) são significativos a um nível $p < .01$. Apenas a correlação entre os valores de trabalho e os interesses artísticos não se mostrou como significativa.

Para testar a H4, procedeu-se ao cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson tendo em vista perceber se existe uma relação positiva estatisticamente significativa entre valores e o tipo de atividades extracurriculares que os/as alunos/as frequentam.

Tabela 5 – Matriz de correlação entre valores e tipos de atividades extracurriculares

		Valores	Dança	Desporto	Música	Línguas	Outros
Valores	Correlação de Pearson	1					
Dança	Correlação de Pearson	-0,04	1				
Desporto	Correlação de Pearson	-0,00	-,14**	1			
Música	Correlação de Pearson	0,04	0,02	0,01	1		
Línguas	Correlação de Pearson	0,03	0,05	0,06	0,04	1	
Outros	Correlação de Pearson	-0,01	0,06	0,00	0,05	0,10	1

** . A correlação é significativa no nível 0,01.

Ao analisar a tabela 5 podemos verificar que nenhuma das correlações entre valores e os tipos de atividades extracurriculares são significativas e nem todas são positivas, apresentando-se todas como muito baixas. A correlação entre os valores de trabalho e as atividades extracurriculares de dança ($r_s=-.04$), de desporto ($r_s=-.00$) e outros ($r_s=-.01$) apresentam-se como negativas. A correlação entre valores de trabalho e as atividades extracurriculares de música ($r_s=.04$) e de línguas ($r_s=.03$) apresentam-se como positivas.

Para testar a H5 e verificar se existe uma diferença significativa nos valores em função do nível de escolaridade da mãe, utilizou-se a ANOVA univariada.

Tabela 6 - Diferenças nas médias dos valores do trabalho em função da escolaridade da Mãe

Variável	Mães		Mães Ensino Secundário		Mães Ensino Superior		Não sabe/Não se aplica		F	p
	Ensino Básico		Secundário		Superior		se aplica			
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Valores do trabalho	31,80	3,57	31,95	3,52	31,71	3,14	31,23	3,27	,49	,69

A análise da Tabela 6 revela que não há muita variabilidade entre as médias dos grupos em comparação. Apresentando a média mais baixa no nível de escolaridade Ensino Superior ($M=31,71$; $DP=3,14$) e a média mais elevada no nível de escolaridade Ensino Secundário ($M=31,95$; $DP=3,52$), se excluirmos o “não sabe/não se aplica”. Verifica-se também que o valor F é muito próximo de zero ($F=.49$), não atingindo as médias dos grupos em comparação o nível de significância estatística ($p>.01$).

O teste de Levene utilizado para analisar a homogeneidade das variâncias evidenciou que os grupos em comparação são relativamente homogêneos ($p>.01$).

Foi também utilizada a ANOVA univariada para perceber se existia uma diferença significativa nos valores em função do NSE. Assim como na análise desta hipótese, também se observou que essa diferença não é significativa ($p>.01$).

Fez-se uma regressão hierárquica para cada uma das dimensões da identidade de carreira para testar a H6 e perceber se os valores constituem um preditor significativo das dimensões compromisso, exploração em amplitude, identidade com o compromisso e exploração em profundidade da identidade de carreira, explicando variância adicional nessas últimas para além das variáveis sociodemográficas (i.e., sexo, retenção escolar e NSE) e dos interesses vocacionais (avaliados segundo modelo RIASEC).

Tabela 7 - Resumo do modelo de regressão hierárquica da variável dependente

Compromisso					
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	p
1	,06 ^a	,00	-,01	,96	,77
2	,25 ^b	,06	,04	,94	,01
3	,27 ^c	,07	,05	,94	,00

a. Preditores: (Constante), NSE, Sexo, Retenção

b. Preditores: (Constante), NSE, Sexo, Retenção, Interesses Empreendedores, Interesses Investigativos, Interesses Artísticos, Interesses Sociais, Interesses Realistas, Interesses Convencionais

c. Preditores: (Constante), NSE, Sexo, Retenção, Interesses Empreendedores, Interesses Investigativos, Interesses Artísticos, Interesses Sociais, Interesses Realistas, Interesses Convencionais, Valores de Trabalho

Relativamente ao compromisso, é possível observar na Tabela 7 que as variáveis sociodemográficas (NSE, sexo e retenção) não contribuem para a explicação desta variável ($R^2=.01$) e não são significativas ($p>.01$). No entanto os interesses da tipologia RIASEC explicam alguma variância adicional, cerca de 4% ($R^2=.04$) e são significativos ao nível $p<.05$. Os valores acrescentam variância adicional, de maneira a perfazer 5% ($R^2=.05$) de variância e é também estatisticamente significativo ($p<.01$). No seu conjunto o modelo testado explica 5% da variância total do compromisso ($R^2=.05$).

Tabela 8 - Resumo do modelo de regressão hierárquica da variável dependente

Exploração em Amplitude					
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	<i>p</i>
1	,11 ^a	,01	,01	,69	,19
2	,32 ^b	,10	,08	,67	<,00
3	,37 ^c	,14	,12	,65	<,00

a. Preditores: (Constante), NSE, Sexo, Retenção

b. Preditores: (Constante), NSE, Sexo, Retenção, Interesses Empreendedores, Interesses Investigativos, Interesses Artísticos, Interesses Sociais, Interesses Realistas, Interesses Convencionais

c. Preditores: (Constante), NSE, Sexo, Retenção, Interesses Empreendedores, Interesses Investigativos, Interesses Artísticos, Interesses Sociais, Interesses Realistas, Interesses Convencionais, Valores de Trabalho

No que concerne à exploração em amplitude, na Tabela 8, podemos verificar que as variáveis sociodemográficas (NSE, sexo e retenção) explicam muito pouco esta variável, apenas 1% ($R^2=.01$), no entanto os interesses da tipologia RIASEC explicam alguma variância adicional, cerca de 8% ($R^2=.08$) e os valores acrescentam variância adicional, de maneira a perfazer 12% ($R^2=.12$) de variância. No seu conjunto o modelo testado explica 12% da variância total da exploração em amplitude ($R^2=.05$) e apenas os interesses e os valores são estatisticamente significativos ($p<.01$).

**Tabela 9 - Resumo do modelo de regressão hierárquica da variável dependente
Identidade com o Compromisso**

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	<i>p</i>
1	,14 ^a	,02	,01	,79	,06
2	,33 ^b	,11	,09	,76	<,00
3	,36 ^c	,13	,10	,76	<,00

a. Preditores: (Constante), NSE, Sexo, Retenção

b. Preditores: (Constante), NSE, Sexo, Retenção, Interesses Empreendedores, Interesses Investigativos, Interesses Artísticos, Interesses Sociais, Interesses Realistas, Interesses Convencionais

c. Preditores: (Constante), NSE, Sexo, Retenção, Interesses Empreendedores, Interesses Investigativos, Interesses Artísticos, Interesses Sociais, Interesses Realistas, Interesses Convencionais, Valores de Trabalho

Em relação à identidade com o compromisso, a Tabela 9 permite-nos observar que as variáveis sociodemográficas (NSE, sexo e retenção) explicam muito pouco esta variável, apenas 1,1% ($R^2=.01$), no entanto os interesses da tipologia RIASEC explicam alguma variância adicional, cerca de 9% ($R^2=.09$) e os valores acrescentam variância adicional, de maneira a perfazer 10% ($R^2=.10$) de variância. No seu conjunto o modelo testado explica 10% da variância total da exploração em amplitude ($R^2=.10$) e apenas os interesses e os valores são estatisticamente significativos ($p<.01$).

Tabela 10 - Resumo do modelo de regressão hierárquica da variável dependente

Exploração em Profundidade					
Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa	<i>p</i>
1	,13 ^a	,02	,01	,78	,11
2	,38 ^b	,14	,12	,74	<,00
3	,39 ^c	,15	,13	,73	<,00

a. Preditores: (Constante), NSE, Sexo, Retenção

b. Preditores: (Constante), NSE, Sexo, Retenção, Interesses Empreendedores, Interesses Investigativos, Interesses Artísticos, Interesses Sociais, Interesses Realistas, Interesses Convencionais

c. Preditores: (Constante), NSE, Sexo, Retenção, Interesses Empreendedores, Interesses Investigativos, Interesses Artísticos, Interesses Sociais, Interesses Realistas, Interesses Convencionais, Valores de Trabalho

Relativamente à exploração em profundidade, é possível observar na tabela 10 que as variáveis sociodemográficas (NSE, sexo e retenção) explicam muito pouco esta variável, apenas 1% ($R^2=.01$), no entanto os interesses da tipologia RIASEC explicam alguma variância adicional, cerca de 12% ($R^2=.12$) e os valores acrescentam variância adicional, de maneira a perfazer 13% ($R^2=.13$) de variância. Os valores e os interesses são estatisticamente significativos ($p<.01$), mas é explicado maioritariamente pelos interesses, os valores adicionam pouca variância adicional.

IV - Discussão dos resultados

Após a realização de todas as análises estatísticas necessárias para testar as seis hipóteses formuladas com base nos objetivos definidos para este estudo, passamos à discussão desses mesmos resultados. De forma a responder a estas hipóteses foram efetuadas várias análises estatísticas no âmbito de uma investigação com um desenho descritivo-correlacional.

Relativamente às estatísticas descritivas, seria de esperar que a exploração ruminativa estivesse menos presente nesta faixa etária, visto que esta exploração pode ser considerada como um processo desadaptativo e um bloqueador do desenvolvimento identitário, levando os indivíduos a experienciar elevados níveis de ansiedade e incerteza, o que os conduz a um bloqueio no processo de desenvolvimento da sua identidade (Luyckx et al., 2008). A exploração em profundidade era também expectável que revelasse valores mais baixos pois segundo Luyckx et al. (2008), esta variável avalia a exploração de alternativas após a adesão a compromissos, sendo que nesta faixa etária devido a estarem ainda numa fase inicial do seu desenvolvimento, é mais frequente a existência de um maior nível de exploração em amplitude do que em profundidade.

A primeira hipótese consistia em verificar se existe uma relação positiva estatisticamente significativa entre as competências percebidas e os interesses dos/as alunos/as de cada tipologia. Esta hipótese foi confirmada, sendo que existem correlações positivas e fortes entre os interesses e competências percebidas de cada uma das tipologias, o que corrobora com a perspectiva de Bandura (1997) e Lent e Brown (2006) de que os indivíduos preferem realizar tarefas que consideram que têm capacidade para executar e em que sentem que serão bem-sucedidos.

A Hipótese 2 que tinha como intuito verificar se existe uma relação positiva estatisticamente significativa entre valores e quatro das dimensões da identidade de carreira, identidade com o compromisso, compromisso, exploração em amplitude e e exploração em profundidade, foi confirmada. O resultado do teste desta hipótese é coerente com o que os autores referem, pois o processo de construção da identidade de carreira acarreta um conhecimento acerca dos valores e crenças com os quais o indivíduo está solidamente comprometido (Erikson, 1972 citado em Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silveiras, 2003). No entanto, seria de esperar que a exploração ruminativa tivesse uma correlação negativa com os valores, tendo-se verificado que é uma correlação positiva ($r_s=.16$) e significativa ao nível $p<.01$. Como referido anteriormente não seria de esperar que esta dimensão estivesse muito presente nesta faixa etária por se constituir como um processo desadaptativo para o desenvolvimento (Luyckx et al., 2008).

Podemos dizer que a Hipótese 3, que pretende determinar se existe uma relação positiva estatisticamente significativa entre valores e interesses por atividades da tipologia RIASEC, é parcialmente confirmada. Apenas os interesses artísticos não apresentam uma correlação significativa apesar de ser positiva, com os valores de trabalho. As restantes tipologias de valores

apresentam correlações significativas e positivas, sendo a mais elevada entre os valores de trabalho e os interesses empreendedores, o que corrobora com a perspectiva de Super (1957) que considera que os interesses, juntamente com os valores, fazem parte dos determinantes pessoais do processo de tomada de decisão profissional, sendo que os interesses representam esforços adaptativos para utilizar o ambiente a favor dos valores (Savickas, 1995 citado em Lamas, 2017).

No que concerne à Hipótese 4, podemos observar que a mesma não foi confirmada. Ao verificarmos que todas as correlações entre os valores e os diferentes tipos de atividades extracurriculares não se apresentam como significativas, podemos perceber que as atividades extracurriculares não são intencionalizadas ou refletidas para objetivos vocacionais por estes jovens. Segundo Palen e Coatsworth (2007), seria de esperar que este tipo de atividades tivesse um papel contributivo na clarificação da identidade dos adolescentes e no seu desenvolvimento pessoal, sendo que as mesmas são promotoras de novas competências (Kleiber & Kirshnit, 1991).

A Hipótese 5 também foi rejeitada, sendo que a escolaridade da mãe não produz uma diferença significativa nos valores. Seria de esperar que a escolaridade da mãe tivesse alguma diferença significativa nos valores de trabalho identificados pelos/as participantes do estudo pois segundo Ros et al. (1999) a transmissão de valores, que implica a transferência de informação entre as pessoas, é um processo bastante importante para a formação dos valores. Wijting, Arnold e Conrad (1978) consideram que os valores de trabalho são desenvolvidos, principalmente, através dos processos de interação e identificação, com vários agentes, sendo os mais determinantes no início do desenvolvimento vocacional, os pais. E como tal, não está de acordo com o estudo de Phalet e Schönplflug (2001), que demonstrou que os pais com maior competência para transmitir os valores são pais que têm maior nível de escolaridade. Foi utilizado como referência o nível de escolaridade da mãe pois, geralmente, a mãe assume-se como a figura parental que se envolve mais no processo de desenvolvimento psicossocial e vocacional dos/as filhos/as (Soares, 2016).

Relativamente à Hipótese 6, que pretendia avaliar se os valores constituem um preditor significativo das dimensões do compromisso, exploração em amplitude, identidade com o compromisso e exploração em profundidade, explicando variância adicional para além das variáveis sociodemográficas (sexo, retenção escolar e NSE) e dos interesses vocacionais, por tipologia do modelo RIASEC, podemos dizer que foi confirmada, apesar de o seu peso explicativo nas variáveis dependentes analisadas ser relativamente baixo. Ainda que se verifique a existência de alguma variância adicional explicada pelos valores, a variância explicada é sempre relativamente baixa, em todas as dimensões da identidade de carreira avaliadas: compromisso, identidade com o compromisso, exploração em amplitude e exploração em profundidade, nunca alcançando valores superiores a 13%.

Ao analisarmos os modelos individualmente (cf. Anexo 3), podemos retirar algumas conclusões que se consideraram como tendo um maior destaque.

Relativamente ao compromisso, segundo a Tabela 1 (cf. Anexo 3), as variáveis que explicam mais variância são os interesses convencionais.

No modelo relativo à exploração em amplitude, a Tabela 2 (cf. Anexo 3) pode-se verificar que os interesses investigativos juntamente com os artísticos, empreendedores e convencionais explicam a variância maioritariamente. Os valores de trabalho acabam por explicar muito marginalmente esta variável, aditando variância adicional aos interesses.

Relativamente ao modelo da identidade com o compromisso, segundo a Tabela 3 (cf. Anexo 3), os interesses empreendedores, artísticos, convencionais e os valores de trabalho são os que explicam uma maior percentagem de variância.

Por fim, no que concerne ao modelo da exploração em profundidade as variáveis que explicam mais a ocorrência desta exploração são os interesses artísticos, convencionais, empreendedores e os valores de trabalho, estes últimos muito residualmente, de acordo com o observado na Tabela 4 (cf. Anexo 3).

Em todos os modelos é possível verificar um ponto em comum, as variáveis psicológicas (interesses e valores) são sempre estatisticamente significativas e explicam sempre mais variância do que as variáveis sociodemográficas, que nunca se apresentam como estatisticamente significativas. Relativamente ao impacto que os valores e interesses têm nestas variáveis, pode ser explicado, pois segundo Gonçalves (2006), a construção da identidade vocacional é realizada mediante processos de exploração e investimento, pela progressiva autonomia/diferenciação do adolescente em relação aos outros significativos, através da construção do seu percurso vocacional em termos de interesses e valores. Como tal, estes resultados são expectáveis, na medida em que os interesses e os valores constituem uma matriz motivacional e revelam-se como uma expressão da personalidade (Savickas, 1995 citado em Lamas, 2017), para além de guiarem a escolha de carreira (Lent, Brown, Nota & Soresi, 2003 citado em por Hirschi, 2010c), têm um papel crucial no desenvolvimento da identidade vocacional e geral na adolescência (Vondracek & Shorikov, 1997 citado em por Hirschi, 2010c).

Por outro lado, seria de esperar que os valores explicassem uma maior percentagem de variância pois segundo o modelo dos estatutos identitários (Marcia, 1980, citado em Prioste et al., 2018) são identificados dois processos centrais na formação da identidade: o compromisso que representa a adesão a um conjunto de objetivos, valores e crenças e a exploração que se processa através da progressiva autonomia e da construção de interesses, valores e objetivos.

Relativamente ao NSE, os resultados não estão de acordo com Ramsey (1991) que afirma que o nível socioeconómico é um dos fatores que influenciam o desenvolvimento de carreira e é percebido bastante precocemente pelas crianças. Como tal, seria de esperar que existisse aqui um maior impacto do NSE nas variáveis da identidade de carreira.

V - Limitações

Apesar deste estudo acerca do desenvolvimento positivo de carreira, mais especificamente do papel dos valores, interesses e identidade de carreira ter ido ao encontro da literatura especializada, de uma forma geral, acaba por apresentar algumas limitações que podem ser colmatadas em estudos futuros.

Uma das principais limitações prende-se com o facto de a amostra se encontrar numa faixa etária demasiado jovem, onde ainda não existe uma grande diferenciação entre valores intrínsecos e extrínsecos. Post-Kammer (1987) verificou no seu estudo que os valores de trabalho se vão tornando mais intrínsecos quando comparados com os valores extrínsecos, ao longo da vida e através de experiências de exploração, de contacto com profissionais e ambientes ocupacionais de variadas áreas e do autoconhecimento. Como tal, esta pode não ter sido a melhor escolha de idades para a realização deste estudo, devido a aspetos desenvolvimentais, pois nestas idades ainda tiveram pouco contacto experiencial com o mundo do trabalho e das profissões. Hirschi (2010a) refere que os valores de trabalho devem ser avaliados mais tarde porque são construtos mais estáveis e fundamentais do desenvolvimento de carreira.

Outra das limitações identificadas foi relativa ao facto de se ter baseado num estudo com adolescentes em território suíço (Hirschi, 2010a), como tal existem diferenças ao nível do sistema educativo e cultural que acabam por originar diferenças nas características da amostra. Apesar de que tanto em Portugal como na Suíça, a transição da escola obrigatória para o ensino profissional, ou pelo contrário para o prosseguimento de estudos para o Ensino Superior, ser uma das transições vocacionais fundamentais para os/as adolescentes. Estas diferenças podem dever-se ao facto de que os/as alunos/as suíços, devem iniciar o processo desta tomada de decisão, de se pretendem candidatar-se a um estágio ou se realizam os exames para o ensino secundário geral, no final do 8º ano até ao início do 9º ano, o que faz com que o 8º ano seja já um ano crucial para o planeamento de carreira, que é suportado por aulas de desenvolvimento de carreira nas escolas, em que realizam uma exploração ativa dos seus interesses e formulam objetivos de carreira específicos (Hirschi, 2010c). Enquanto que em Portugal esta decisão é apenas tomada no final do 9º ano e muitas vezes os/as alunos/as optam por uma via que lhes permita adiar a tomada de decisão (por exemplo, optam por ir para ciências e tecnologias por alegadamente ser o curso com mais saídas e com uma maior leque de possibilidades), já os/as alunos/as suíços/as optam maioritariamente pela educação vocacional, sendo que cerca de 70% seguem esta via (Hirschi, 2010c).

Outra limitação é relativa ao tamanho e heterogeneidade da amostra. Estamos perante uma amostra de conveniência, que foi toda recolhida no mesmo agrupamento escolar, o que implica que não exista muita diversidade nas características dos/as inquiridos/as.

Por fim, o facto desta escala ter um reduzido número de itens, leva-nos à conclusão, tal como no estudo de Hirschi (2008), que existe uma limitação relativamente aos resultados que podem ser encontrados, acabando por restringir a sua confiabilidade.

VI - Implicações para investigações futuras

Para investigações futuras poderia ser interessante realizar uma proposta de modelo de valores de trabalho mais adequada à população portuguesa, como tal sugerimos que fossem realizados grupos focais para o levantamento dos valores de trabalho mais valorizados pela comunidade estudantil portuguesa, e se construísse uma escala com mais itens do que os que foram utilizados na escala de valores de Hirschi (2010a).

Podia ser também interessante tentar aplicar este questionário a uma faixa etária mais avançada, por exemplo estudantes do ensino secundário ou do ensino superior, no sentido de perceber se os resultados obtidos seriam mais facilmente interpretáveis, pois segundo Lee et al. (2018), os valores tendem a desenvolver-se na jovem adultez e a cristalizar-se mais tarde, estabilizando na adultez.

Pode ser também importante desenvolver esforços no sentido de perceber a razão do fator reputação ser tão valorizado nesta faixa etária, como foi verificado nos testes ao modelo realizados com a escala de valores de Hirschi (2010a), a reputação (valor extrínseco) foi sempre o fator que explicava maior variância.

Por fim, é importante que exista um maior investimento na investigação relativa a intervenções mais experienciais no campo dos valores de trabalho e de outros construtos que contribuem ativamente para um desenvolvimento positivo de carreira. Ao longo do sistema educativo devem ser realizadas intervenções que visem demonstrar os diferentes valores de trabalho e permitam os/as alunos/as explorarem e perceberem com o que se identificam mais, por exemplo, os/as professores/as e os/as psicólogos/as devem envolver os/as estudantes em discussões sobre a importância da personalidade para o trabalho e a vida das pessoas, através de atividades de reflexão críticas e discussões sobre como os diferentes aspetos de trabalho (por exemplo salário, variedade, ajudar os outros, etc) podem resultar num aumento da qualidade do trabalho e da vida. Este tipo de atividades poderia ajudar a envolver os estudantes a aumentar a consciencialização e a apreciação acerca do valor do trabalho (Hirschi, 2010a). Swanson & Schneider (2013) referem o “método dos cartões de valores” para abordar os valores relacionados com o trabalho no aconselhamento de carreira. Este método consiste em apresentar um conjunto de cartões, cada um com um valor relacionado com o trabalho, que os/as alunos/as classificam em categorias consoante a importância que lhes atribuem. Desta forma, acaba por se fornecer um mecanismo para discussão dos valores importantes para os/as alunos/as, acerca da origem desses valores e como estes valores estão relacionados com outras variáveis de carreira, como interesses e habilidades. Podemos considerar que deveria ser realizado um trabalho de realce dos valores intrínsecos de trabalho, por estes serem considerados os que acabam por contribuir mais positivamente para o desenvolvimento de carreira (Hirschi, 2010a).

É importante que os/as alunos/as percebam que existem diferentes motivos para trabalhar e para escolher uma determinada carreira e como tal é importante que se atribua desde cedo um maior significado a algumas vertentes da vida académica destes/as estudantes, como por exemplo ao nível da reflexão do porquê de gostarem mais de uma disciplina do que de outras, é também importante que atribuam um significado às atividades extracurriculares que realizam. Super (1957), considera que os interesses expressos (refere-se às declarações que o próprio indivíduo faz sobre as suas preferências por determinada profissão) não são muito confiáveis quando são avaliados na infância e início da adolescência, porque muitas vezes nesta faixa etária pensam em profissões mais inusitadas. Apesar de na segunda metade da adolescência, os interesses expressos tenderem a ser mais realistas, acabam por ter ainda pouca ligação com outros fatores que compõem a escolha profissional como as habilidades e os valores, sejam eles os hobbies ou atividades extracurriculares, relacionam-se fracamente com a profissão escolhida, pois estas atividades geralmente são desenvolvidas para manter relações de amizade ou estão associadas com a fase em que estão a viver e aproximam-se pouco dos resultados dos testes de interesses.

VII - Conclusão

Teixeira (2008) refere que nos encontramos atualmente num contexto de incertezas em que o percurso individual é feito de transições sucessivas tanto a nível profissional como pessoal, todas estas mudanças exigem processos adaptativos em que a identidade dos indivíduos deve ser considerada como uma âncora estável. O facto de a sociedade pós-moderna se apresentar como sendo mais consumista, acaba por aumentar a exposição a múltiplas possibilidades de autorrealização, o que leva à criação de mais dificuldades na tomada de decisão e no estabelecimento de compromissos, em Portugal este facto repercute-se na tendência dos percursos educativos se tornarem cada vez mais longos, atrasando conseqüentemente a entrada no mercado de trabalho (Arnett, 2000).

Como tal, os/as psicólogos/as, principalmente na área da orientação e aconselhamento de carreira, devem assumir um papel de grande relevância na condução de uma perspetiva integrada de desenvolvimento pessoal e social. Estes profissionais devem ajudar os indivíduos a desenvolverem um conjunto de competências sociais e emocionais, associadas às dimensões do autoconhecimento (por exemplo aptidões, interesses e valores) para lidarem com os desafios da atualidade, adotando estratégias holísticas e integradoras que articulam os contextos de aprendizagem formal e não formal com a construção dos seus projetos de vida e de carreira (Teixeira, 2008). A natureza educativa da orientação remete para a convergência dos objetivos que visam o desenvolvimento das potencialidades individuais em consonância com o desenvolvimento social da comunidade (Guichard & Huteau, 2001 citado em Teixeira, 2008).

Uma das áreas do aconselhamento com maior importância são as intervenções vocacionais que têm na génese os modelos de bem-estar, que articulam os objetivos académicos e profissionais, com as outras tarefas e papéis de vida (Super & Sverko, 2005). Isto implica uma visão global de satisfação e de bem-estar, em que tanto o trabalho como o estudo são encarados como fontes de realização pessoal (Teixeira, 2008). Steiner et al. (2019) consideram que um dos fatores que promove uma melhor preparação para a carreira são as intervenções de carreira. Nestas intervenções, geralmente são utilizados vários exercícios de autoconhecimento, que permitem explorar as várias opções de carreira e que ao mesmo tempo lhes deem a capacidade de lidar com contrariedades e obstáculos, apoiando no compromisso e na definição e implementação de um plano.

Bibliografia

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Brown, D., & Brooks, L. (2002). *Career choice and development*, (4 Ed.), San Francisco: Jossey-Bass.
- Cordeiro, P. (2015). *Cognitive-Motivational determinants of career decision-making processes: validation of a conceptual model*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- David, R. (2007). *O desenvolvimento vocacional na infância: um estudo exploratório com alunos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- David, R., Paixão, M. P., & da Silva, J. T. (2009). Interesses e competências percebidas em crianças do ensino básico. *Psychologica*, (51), 73-92.
- Hall, D. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 1-13.
- Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Silabo.
- Hirschi, A. (2008). Personality complexes in adolescence: Traits, interests, work values, and self-evaluations. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 716-721.
- Hirschi, A. (2010a). Positive adolescent career development: The role of intrinsic and extrinsic work values. *Career Development Quarterly*, 58(3), 276-287.
- Hirschi, A. (2010b). Vocational interests and career goals: Development and relations to personality in middle adolescence. *Journal of Career Assessment*, 18(3), 223-238.
- Hirschi, A. (2010c). Individual predictors of adolescents' vocational interest stabilities. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(1), 5–19.
- Hirschi, A. (2012). The careers resources model: an integrative framework for career counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(4), 369-383.

- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- INE (2011). *Classificação das Profissões Portuguesas 2010*. Lisboa, Portugal.
- Inkson, K. (2006). Protean and boundaryless careers as metaphors. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 48-63.
- Juntunen, C., Rasheed, S. & Pietrantonio (2013). Social Class, Poverty, and Career Development. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 2, 245-274.
- Katz, M. R. (1993). *Computer-assisted career decision making*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kleiber, D. A., & Kirshnit, C. E. (1991). *Sports involvement and identity formation*. In L. Diamant (Ed.), *Mind-body maturity: Psychological approaches to sports, exercise, and fitness* (pp. 193–211). Washington, DC, USA: Hemisphere.
- Lee, J.-K., Rachmatullah, A., Shin, S., Sya'bandari, Y., Rusmana, A. N., Aini, R. Q., & Ha, M. (2021). A comparison of Korean and Indonesian secondary school students' career values. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*.
- Legislação Geral (2018, 7 de agosto) consultado a 24 de maio de 2022 da direção-geral da educação: http://www.dge.mec.pt/legislacao_geral_curriculo .
- Lent, R. & Brown, S. (2013). *Understanding and Facilitating Career Development in the 21st Century*. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 2, 1-26.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2019). Social cognitive career theory at 25: Empirical status of the interest, choice, and performance models. *Journal of Vocational Behavior*, 115, 103316.
- Lent, R. W. Paixão, M. P., Silva, J. T., & Leitão, L. M. (2010). Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: a test of social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 244-251.
- Luyckx, K. et al. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42, 58–82.
- Nauta, M. M. (2013). Holland's theory of vocational choice and adjustment. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 2, 55-82.

- Neto, A. (2021). *Desenvolvimento positivo de carreira na adolescência: O papel dos interesses e dos valores relativos ao trabalho na adaptabilidade de carreira*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Niles, S. (2011). Career flow: A hope-centered model of career development. *Journal of Employment Counseling*, 48, 173-175.
- Palen, L. A., & Coatsworth, J. D. (2007). Activity-based identity experiences and their relations to problem behaviour and psychological well-being in adolescence. *Journal of Adolescence*, 30, 721–737.
- Phalet, K. & Schönplflug, U. (2001). Intergenerational transmission of collectivism and achievement values in two acculturation contexts: The case of Turkish families in Germany and Turkish and Moroccan families in the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 186-201.
- Porfeli, E. J. (2007). Work values system development during adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 42–60.
- Post-Kammer, P. (1987). Intrinsic and extrinsic work values and career maturity of 9th-and 11th-grade boys and girls. *Journal of Counseling & Development*, 65(8), 420-423.
- Prioste, A., Lugar, A., Paulino, P., Jongenelen, I., & Rosa, P. J. (2018). Escala das dimensões do desenvolvimento da identidade: Estudos psicométricos iniciais. *PSICOLOGIA*, 32(2), 1–14.
- Ramsey, P. G. (1991). Young children's awareness and understanding of social class differences. *The Journal of Genetic Psychology*, 152(1), 71-82
- Ros, M., Schwartz, S.H., & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 49-71.
- Rottinghaus, P. J., & Zytowski, D. G. (2006). Commonalities between adolescents' work values and interests. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38(4), 211-221.
- Santos, L. M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, 10, 1, 57-66.
- Schoen-Ferreira, T. H., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. F. d. M. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8(1), 107–115.
- Simões, M. R. (1994). *Investigações no âmbito da Aferição Nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia,

especialização em Avaliação Psicológica, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Skorikov, V. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 8-24.

Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2007). Positive career orientation as an inhibitor of adolescent problem behaviour. *Journal of Adolescence*, 30, 131-146.

Soares, M. C. (2016). A Psicologia da Construção da Vida: Incursões no conceito de adaptabilidade para o estudo da influência parental na construção de carreira em adolescentes. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Steiner, R. S., Marciniak, J., Johnston, C. S., & Hirschi, A. (2019). Career preparedness in adolescents: an overview of empirical research and suggestions for practice. In H. Perera, & J. Athanasou (Eds.), *International Handbook of Career Guidance*, (2nd Ed, pp. 305-323). Springer.

Super, D. E., & Bohn, M. J., Jr. (1980). *Psicologia Ocupacional* (E. Nascimento & F. Santos, Trads.). São Paulo, SP: Atlas. (Original publicado em 1970).

Šverko, & C. M. Super (2005). *Life roles, values, and careers*, 1, 54-61.

Swanson, J. & Schneider, M. (2013). Minnesota Theory of Work Adjustment. Career development and counseling: Putting theory and research to work, 2, 29-53.

Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 9-16.

Tracey, T. G., & Ward, C. C. (1998). The structure of children's interests and competence perceptions. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 290.

Tremblay, M., Dahan, J. & Gianecchini, M. (2014). The mediating influence of career success in relationship between career mobility criteria, career anchors and satisfaction with organization. *Emerald Group Publishing Limited*, 43(6), 818-844.

Wijting, J.P., Arnold, C.R., & Conrad, K.A. (1978). Generational differences in work values between parents and children and between boys and girls across grade levels 6, 9, 10 and 12. *Journal of Vocational Behavior*, 12, 245-260.

Anexos

Anexo 1 – Questionários



Estudo sobre o desenvolvimento positivo de carreira

No âmbito da tese do Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, assim como do estágio curricular na Escola Básica 2, 3 Eugénio de Castro que está a ser realizado pela estudante Mariana Gomes de Abreu Felício, sob a orientação da Professora Doutora Maria Paula Paixão e do Dr. Manuel Paulo Ferreira Pereira, vimos por este meio solicitar a vossa colaboração no preenchimento dos questionários que se seguem.

Este estudo pretende analisar alguns fatores que têm influência na(s) tomada(s) de decisão de carreira (por exemplo interesses, valores e identidade) e utilizar essa análise para encontrar formas mais eficazes de apoiar os estudantes, as suas famílias e os agentes educativos nesse processo de decisão.

Este estudo possui um perfil anónimo, em que os dados recolhidos não permitirão a identificação dos/as alunos/as participantes e serão utilizados apenas para efeitos de investigação.

A participação neste estudo é de cariz voluntário e poderá ser interrompida a qualquer momento caso o/a aluno/a assim pretender.

Questionário sociodemográfico

Este questionário pretende que nos indiques alguns dados pessoais sobre ti, os quais serão salvaguardados pelo anonimato e pela confidencialidade. Não existem respostas certas ou erradas. Por isso, pedimos que sejas sincero/a ao preencher estes parâmetros.

Nos itens com um quadrado, pedimos que indiques a tua resposta com uma cruz (X). Nos itens com um espaço em branco, deves escrever aquilo que é pedido.

Agradecemos muito a tua colaboração.

1. Data de nascimento: __/__/_____
2. Naturalidade: _____
3. Género:
 Masculino
 Feminino
4. Ano de escolaridade: _____
5. Turma: _____
6. Ficaste retido/a algum ano?
 Sim
 Não
- 6.1. Se sim, diz o total de retenções e em que anos: _____
7. Qual é a tua disciplina favorita? _____
8. Qual a disciplina que menos gostas? _____
9. Qual a disciplina que tens mais dificuldade? _____
10. Qual a disciplina que tens menos dificuldade? _____
11. Coloca, no quadro que se segue as notas que tiveste no período passado:

Disciplina	Nota
Matemática	
Ciências Naturais	
Educação Física	
Espanhol/Francês	
EV	
Físico-Química	
Geografia	
História	
Inglês	
Multimédia	
Português	
TIC	

12. O que costumavas fazer nos tempos livres? (podes seleccionar mais do que uma opção)

- Pratico desporto
- Saio com os meus amigos
- Jogo no telemóvel/computador
- Vejo televisão
- Vejo vídeos na internet
- Utilizo as redes sociais
- Toco algum instrumento musical
- Leio livros
- Outra: _____

13. Tens alguma atividade extracurricular?

- Sim
- Não

13.1. Se sim, qual/quais? _____

14. Tens algum interesse em específico por alguma área de estudo ou alguma profissão?

Sim

Não

14.1. Se sim, qual/quais? _____

15. Estás interessado/a em que tipo de Ensino Secundário?

Científico-Humanísticos

Cursos profissionais

Cursos artísticos especializados

16. O que pretendes fazer após teres terminado o Ensino Secundário (12º ano)?

Ingressar no ensino superior

Entrar no mercado de trabalho

Ainda não sei

17. Vamos agora fazer algumas questões sobre o teu agregado familiar:

17.1. Mãe:

17.1.1. Idade: _____

17.1.2. Escolaridade: _____

17.1.3. Profissão: _____

17.2. Pai:

17.2.1. Idade: _____

17.2.2. Escolaridade: _____

17.2.3. Profissão: _____

18. Estado civil dos pais:

Solteiros;

Juntos;

Casados;

Separados;

Divorciados;

Outra situação: _____

19. Tens irmãos/irmãs?

Sim

Não

20. Quantos/as e com que idades? _____

21. Com quem vives? _____

22. Onde vives?

Coimbra

Arredores de Coimbra. Onde? _____

Outro local. Onde? _____

Questionário sobre Preferências no Trabalho

Quando pensas na profissão que pretendes desempenhar no futuro, indica, numa escala de 1 (não importante) a 4 (muito importante), a importância que para ti têm os seguintes aspetos:

	Não importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
1. Um trabalho ou profissão que seja estável.	1	2	3	4
2. Um trabalho ou profissão que seja interessante.	1	2	3	4
3. Ter oportunidades de estar em posições de liderança e responsabilidade.	1	2	3	4
4. Um trabalho ou profissão que seja rápido e fácil de conseguir.	1	2	3	4
5. Um trabalho ou profissão que me permita ter tempo livre.	1	2	3	4
6. Um trabalho ou profissão que me permita ajudar outras pessoas.	1	2	3	4
7. Um trabalho ou profissão que me permita ser independente.	1	2	3	4
8. Um trabalho ou profissão com prestígio (reputação/notoriedade).	1	2	3	4
9. Um trabalho ou profissão com remuneração (salário) elevado.	1	2	3	4
10. Um trabalho ou profissão que possua tarefas variadas.	1	2	3	4

Escala de Desenvolvimento da Identidade de Carreira

Nos últimos meses como como exploraste a tua decisão de carreira?

	1 DISCORDO MUITO	2 DISCORDO	3 NEM CONCORDO NEM DISCORDO	4 MUITAS VEZES	5 CONCORDO MUITO
EDI1	Já decidi qual a direção que vou dar à minha vida profissional				5
EDI2	Tenho planos relativamente ao que vou fazer no meu futuro profissional				5
EDI3	Sei qual a direção que vou dar à minha vida profissional				5
EDI4	Tenho uma imagem definida acerca do que vou fazer no meu futuro profissional				5
EDI5	Já tomei uma decisão relativamente ao que vou fazer na minha vida profissional				5
EDI6	Penso ativamente acerca das diferentes direções em que pode ir a minha vida profissional				5
EDI7	Penso numa série de coisas diferentes que posso vir a fazer no meu futuro profissional				5
EDI8	Estou a considerar vários estilos de vida que se podem adequar a mim				5
EDI9	Penso acerca dos diversos objetivos que posso tentar alcançar profissionalmente				5
EDI10	Estou a ponderar diversos estilos de vida que podem ser adequados a mim				5
EDI11	Tenho dúvidas acerca daquilo que realmente quero alcançar na minha vida profissional				5
EDI12	Preocupo-me acerca daquilo que quero vir a fazer no meu futuro profissional				5
EDI13	Estou continuamente à procura da direção para a minha vida profissional				5
EDI14	Continuo a imaginar a direção que devo dar à minha vida profissional				5
EDI15	É-me difícil parar de pensar acerca do caminho que devo seguir profissionalmente				5
EDI16	Os planos que fiz para o meu futuro profissional correspondem aos meus verdadeiros interesses e valores				5
EDI17	Os planos que fiz para o meu futuro profissional dão-me autoconfiança				5
EDI18	Devido aos planos que fiz para o meu futuro profissional, sinto-me agora mais seguro de mim				5
EDI19	Acredito que o caminho que quero seguir na minha vida profissional é adequado a mim				5
ED20	Tenho a certeza que os planos que fiz para o meu futuro profissional são os mais indicados para mim				5
ED21	Penso acerca dos planos que já fiz para o meu futuro profissional				5
ED22	Falo com as outras pessoas acerca dos planos que fiz para o meu futuro profissional				5
ED23	Penso se os meus objetivos profissionais se adequam realmente a mim				5
ED24	Tento saber o que pensam as outras pessoas acerca da direção que decidi dar à minha vida profissional				5
ED25	Penso se os planos que elaborei para o meu futuro profissional revelam aquilo que realmente quero				5

Título Original: Dimensions of Identity Development Scale (DIDS; Luyckx et al., 2008); Versão Portuguesa, Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., Lacante, M. (2015)

ICA – R

(Tracey, 1997 - Tradução e Adaptação Portuguesa: David & Paixão, 2007)

Pedimos que respondas a dois questionários. O primeiro é sobre aquilo que **gostas de fazer** e o segundo é sobre aquilo que **és capaz de fazer** (que fazes bem).

Estamos interessados em saber em que medida as coisas que gostas de fazer estão relacionadas com as coisas que és capaz de fazer bem. Não és obrigado(a) a preencher este questionário se não quiseres.

As tuas respostas serão confidenciais e não existem respostas certas ou erradas.

O QUE GOSTO DE FAZER

Lê cada frase e assinala com um círculo o número que se adequa melhor à tua resposta. Por exemplo, para *chocolate*:

Se **gostares muito** de chocolate fazes um círculo à volta do número **5**

	Não Gosto Mesmo Nada	Não Gosto	Mais ou Menos	Gosto	Gosto Muito
Chocolate	1	2	3	4	5

Se **não gostares** de chocolate, fazes um círculo à volta do número **2**

	Não Gosto Mesmo Nada	Não Gosto	Mais ou Menos	Gosto	Gosto Muito
Chocolate	1	2	3	4	5

Lê as frases que se seguem e faz um círculo à volta do número que corresponde a **quanto tu gostas** disso:

	Não Gosto Mesmo Nada	Não Gosto	Mais ou Menos	Gosto	Gosto Muito
1. Construir coisas	1	2	3	4	5
2. Entender como as coisas funcionam	1	2	3	4	5
3. Desenhar	1	2	3	4	5
4. Falar com os amigos	1	2	3	4	5
5. Vender coisas	1	2	3	4	5
6. Somar números	1	2	3	4	5
7. Martelar pregos	1	2	3	4	5
8. Distinguir/ diferenciar coisas	1	2	3	4	5
9. Ouvir música	1	2	3	4	5
10. Ensinar alguém a ler	1	2	3	4	5
11. Ser líder/chefe de um grupo	1	2	3	4	5
12. Manter as coisas arrumadas	1	2	3	4	5
13. Observar obras em construção	1	2	3	4	5
14. Ver/assistir a um programa de ciência	1	2	3	4	5
15. Criar uma história	1	2	3	4	5
16. Ajudar os outros a sentirem-se bem	1	2	3	4	5
17. Dizer aos outros o que devem fazer	1	2	3	4	5
18. Contar e escolher/separar coisas	1	2	3	4	5
19. Consertar um brinquedo	1	2	3	4	5
20. Ver através de um microscópio	1	2	3	4	5
21. Brincar com barro ou plasticina	1	2	3	4	5
22. Ajudar pessoas doentes	1	2	3	4	5
23. Planear jogos para os outros	1	2	3	4	5
24. Fazer gráficos/tabelas	1	2	3	4	5
25. Observar alguém a consertar uma televisão	1	2	3	4	5
26. Misturar materiais para ver o que acontece	1	2	3	4	5
27. Cantar, acompanhando a música	1	2	3	4	5
28. Tomar conta de crianças pequenas	1	2	3	4	5
29. Tentar convencer os teus pais a fazerem algo que queres	1	2	3	4	5
30. Arrumar as coisas num armário	1	2	3	4	5

O QUE SOU CAPAZ DE FAZER

Lê cada frase e assinala com um círculo o número que se adequa melhor à tua resposta. Por exemplo, para *correr*:

Se achas que és **Bom/Boa** a correr, fazes um círculo à volta do número **4**

	Muito Mau/Muito Má	Mau/Má	Mais ou Menos	Bom/Boa	Muito Bom/Muito Boa
Correr	1	2	3	4	5

Se achas que és **Muito Mau/Muito Má** a correr, fazes um círculo à volta do número **1**

	Muito Mau/Muito Má	Mau/Má	Mais ou Menos	Bom/Boa	Muito Bom/Muito Boa
Correr	1	2	3	4	5

Lê as frases que se seguem e faz um círculo à volta do número que se adequa melhor ao que és capaz de fazer:

	Muito Mau/Muito Má	Mau/Má	Mais ou Menos	Bom/Boa	Muito Bom/Muito Boa
1. Construir coisas	1	2	3	4	5
2. Entender como as coisas funcionam	1	2	3	4	5
3. Desenhar	1	2	3	4	5
4. Falar com os amigos	1	2	3	4	5
5. Vender coisas	1	2	3	4	5
6. Somar números	1	2	3	4	5
7. Martelar pregos	1	2	3	4	5
8. Distinguir/ diferenciar coisas	1	2	3	4	5
9. Ouvir música	1	2	3	4	5
10. Ensinar alguém a ler	1	2	3	4	5
11. Ser líder/chefe de um grupo	1	2	3	4	5
12. Manter as coisas arrumadas	1	2	3	4	5
13. Observar obras em construção	1	2	3	4	5
14. Ver/assistir a um programa de ciência	1	2	3	4	5
15. Criar uma história	1	2	3	4	5

	Muito Mau/Muito Má	Mau/Má	Mais ou Menos	Bom/Boa	Muito Bom/Muito Boa
16. Ajudar os outros a sentirem-se bem	1	2	3	4	5
17. Dizer aos outros o que devem fazer	1	2	3	4	5
18. Contar e escolher/separar coisas	1	2	3	4	5
19. Consertar um brinquedo	1	2	3	4	5
20. Ver através de um microscópio	1	2	3	4	5
21. Brincar com barro ou plasticina	1	2	3	4	5
22. Ajudar pessoas doentes	1	2	3	4	5
23. Planear jogos para os outros	1	2	3	4	5
24. Fazer gráficos/tabelas	1	2	3	4	5
25. Observar alguém a consertar uma televisão	1	2	3	4	5
26. Misturar materiais para ver o que acontece	1	2	3	4	5
27. Cantar, acompanhando a música	1	2	3	4	5
28. Tomar conta de crianças pequenas	1	2	3	4	5
29. Tentar convencer os teus pais a fazerem algo que queres	1	2	3	4	5
30. Arrumar as coisas num armário	1	2	3	4	5

Anexo 2 – Pedido de colaboração

Pedido de Colaboração

Exmo./a. Senhor/a Encarregado/a de Educação,

No âmbito da tese do Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, assim como do estágio curricular na Escola Básica 2, 3 Eugénio de Castro que está a ser realizado pela estudante Mariana Gomes de Abreu Felício, sob a orientação da Professora Doutora Maria Paula Paixão e do Dr. Manuel Paulo Ferreira Pereira, vimos por este meio solicitar a sua colaboração no sentido de autorizar o/a seu/sua educando/a a participar num estudo.

Este estudo pretende analisar alguns fatores que têm influência na(s) tomada(s) de decisão de carreira (por exemplo interesses, valores e identidade) e utilizar essa análise para encontrar formas mais eficazes de apoiar os estudantes e as suas famílias nesse processo.

Este estudo possui um perfil anónimo, em que os dados recolhidos não permitirão a identificação dos/as alunos/as participantes e serão utilizados apenas para efeitos de investigação.

Para autorizar a participação do/a seu/sua educando/a, preencha por favor a área destacável que se segue, devendo a mesma ser entregue ao/à Diretor/a de Turma. Para qualquer esclarecimento adicional, pode contactar para: 916856704 ou via email marianafelicio9@gmail.com.

Agradecemos desde já a sua atenção e a colaboração neste projeto.

Coimbra, ___ de _____ de 2022.

Manuel Paulo Pereira

Psicólogo escolar - Cédula Profissional 2511

Mariana Felício

Psicóloga estagiária

Eu, _____, Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____, do ___ ano, da turma ____, nº ____, autorizo a participação do/a meu/minha educando/a na investigação pretendida.

Coimbra, ___ de _____ de 2021.

(Assinatura do/a Encarregado/a de Educação)

Anexo 3 – Tabelas complementares relativas à Hipótese 6

Tabela 1 – Coeficientes do modelo de regressão hierárquica com a variável dependente Compromisso

Modelo		Coeficientes				
		Coeficientes não padronizados		padronizados		
		B	Erro	Beta	t	p
1	(Constante)	3,67	,36		10,25	,00
	GÉNERO	-,06	,10	-,03	-,64	,52
	RETENÇÃO	-,11	,18	-,03	-,63	,53
	NSE	-,02	,06	-,02	-,28	,78
2	(Constante)	2,63	,48		5,51	,00
	GÉNERO	-,19	,11	-,10	-1,63	,11
	RETENÇÃO	-,18	,18	-,05	-1,01	,32
	NSE	-,05	,06	-,04	-,84	,40
	ICA_GOSTOS_R	-,16	,08	-,13	-1,99	,05
	ICA_GOSTOS_I	,13	,09	,10	1,46	,15
	ICA_GOSTOS_A	,15	,09	,11	1,75	,08
	ICA_GOSTOS_S	-,01	,09	-,01	-,10	,92
	ICA_GOSTOS_E	,07	,08	,05	,83	,41
	ICA_GOSTOS_C	,21	,09	,16	2,24	,03
3	(Constante)	1,78	,64		2,78	,01
	GÉNERO	-,21	,11	-,11	-1,80	,07
	RETENÇÃO	-,16	,18	-,05	-,87	,39
	NSE	-,05	,06	-,04	-,82	,41
	ICA_GOSTOS_R	-,16	,08	-,14	-2,05	,04
	ICA_GOSTOS_I	,12	,09	,09	1,42	,16
	ICA_GOSTOS_A	,16	,09	,11	1,83	,07
	ICA_GOSTOS_S	-,01	,09	-,01	-,08	,93
	ICA_GOSTOS_E	,03	,09	,02	,33	,74
	ICA_GOSTOS_C	,20	,09	,15	2,20	,03
	VALORESTOTAL	,03	,02	,11	2,00	,05

Tabela 2 – Coeficientes do modelo de regressão hierárquica com a variável dependente Exploração em Amplitude

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		
		B	Erro	Beta	t	p
1	(Constante)	3,23	,26		12,48	,000
	GÉNERO	,11	,07	,08	1,59	,11
	RETENÇÃO	,15	,13	,06	1,12	,26
	NSE	,02	,05	,02	,37	,72
2	(Constante)	2,19	,34		6,47	,00
	GÉNERO	,10	,08	,07	1,19	,23
	RETENÇÃO	,13	,13	,05	1,02	,31
	NSE	-,01	,04	-,01	-,17	,87
	ICA_GOSTOS_R	-,04	,06	-,05	-,70	,49
	ICA_GOSTOS_I	,13	,06	,14	2,05	,04
	ICA_GOSTOS_A	,11	,06	,11	1,73	,09
	ICA_GOSTOS_S	-,12	,06	-,12	-1,93	,05
	ICA_GOSTOS_E	,14	,06	,14	2,43	,02
	ICA_GOSTOS_C	,13	,07	,13	1,94	,05
3	(Constante)	1,04	,45		2,32	,02
	GÉNERO	,07	,08	,05	,87	,39
	RETENÇÃO	,16	,13	,07	1,30	,20
	NSE	-,01	,04	-,01	-,14	,89
	ICA_GOSTOS_R	-,05	,06	-,05	-,82	,41
	ICA_GOSTOS_I	,12	,06	,13	1,98	,05
	ICA_GOSTOS_A	,11	,06	,11	1,90	,06
	ICA_GOSTOS_S	-,12	,06	-,12	-1,93	,05
	ICA_GOSTOS_E	,09	,06	,09	1,48	,14
	ICA_GOSTOS_C	,12	,06	,13	1,87	,06
	VALORESTOTAL	,04	,01	,20	3,86	,00

Tabela 3 – Coeficientes do modelo de regressão hierárquica com a variável dependente Identidade com o Compromisso

Modelo		Coeficientes				
		Coeficientes não padronizados		padronizados		
		B	Erro	Beta	t	<i>p</i>
1	(Constante)	3,77	,30		12,71	,00
	GÉNERO	-,16	,08	-,10	-1,94	,05
	RETENÇÃO	-,01	,15	-,00	-,04	,97
	NSE	,10	,05	,10	1,90	,06
2	(Constante)	2,76	,39		7,13	,00
	GÉNERO	-,26	,09	-,17	-2,80	,01
	RETENÇÃO	-,04	,15	-,02	-,31	,76
	NSE	,06	,05	,07	1,27	,20
	ICA_GOSTOS_R	-,13	,07	-,13	-1,97	,05
	ICA_GOSTOS_I	,00	,07	,00	,02	,99
	ICA_GOSTOS_A	,17	,07	,15	2,42	,02
	ICA_GOSTOS_S	-,07	,07	-,06	-1,03	,31
	ICA_GOSTOS_E	,10	,07	,09	1,49	,14
	ICA_GOSTOS_C	,30	,08	,27	4,06	,00
3	(Constante)	1,88	,52		3,63	,00
	GÉNERO	-,28	,09	-,18	-3,03	,00
	RETENÇÃO	-,02	,14	-,01	-,13	,89
	NSE	,07	,05	,07	1,30	,19
	ICA_GOSTOS_R	-,13	,06	-,13	-2,06	,04
	ICA_GOSTOS_I	-,00	,07	-,00	-,06	,95
	ICA_GOSTOS_A	,18	,07	,15	2,53	,01
	ICA_GOSTOS_S	-,07	,07	-,06	-1,01	,31
	ICA_GOSTOS_E	,06	,07	,05	,85	,40
	ICA_GOSTOS_C	,30	,07	,27	4,02	,00
	VALORESTOTAL	,03	,01	,13	2,55	,01

Tabela 4 – Coeficientes do modelo de regressão hierárquica com a variável dependente Exploração em Profundidade

Modelo		Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		
		B	Erro	Beta	t	p
1	(Constante)	3,53	,29		12,07	,00
	GÉNERO	,19	,08	,12	2,33	,02
	RETENÇÃO	-,15	,15	-,05	-1,00	,32
	NSE	-,01	,05	-,01	-,25	,81
2	(Constante)	2,29	,38		6,11	,00
	GÉNERO	,04	,09	,03	,43	,67
	RETENÇÃO	-,22	,14	-,08	-1,57	,12
	NSE	-,05	,05	-,05	-1,07	,29
	ICA_GOSTOS_R	-,19	,06	-,20	-3,08	,00
	ICA_GOSTOS_I	,02	,07	,02	,25	,80
	ICA_GOSTOS_A	,14	,07	,13	2,10	,04
	ICA_GOSTOS_S	,05	,07	,04	,71	,48
	ICA_GOSTOS_E	,15	,07	,14	2,35	,02
	ICA_GOSTOS_C	,29	,07	,27	4,02	,00
3	(Constante)	1,61	,50		3,21	,00
	GÉNERO	,02	,09	,02	,25	,80
	RETENÇÃO	-,20	,14	-,07	-1,43	,15
	NSE	-,05	,05	-,05	-1,05	,29
	ICA_GOSTOS_R	-,20	,06	-,20	-3,15	,00
	ICA_GOSTOS_I	,01	,07	,01	,19	,85
	ICA_GOSTOS_A	,15	,07	,13	2,18	,03
	ICA_GOSTOS_S	,05	,07	,04	,73	,47
	ICA_GOSTOS_E	,12	,07	,11	1,81	,07
	ICA_GOSTOS_C	,29	,07	,26	3,98	,00
	VALORESTOTAL	,03	,01	,10	2,03	,04